

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**  
**ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

**EVANISE CAVALCANTE DE BARROS RAMPZO**

**O LETRAMENTO LITERÁRIO: AS PERCEPÇÕES DOS ADOLESCENTES DE  
UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE SÃO PAULO**

**GUARULHOS**

**2018**

**EVANISE CAVALCANTE DE BARROS RAMPZO**

**O LETRAMENTO LITERÁRIO: AS PERCEPÇÕES DOS ADOLESCENTES DE  
UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio

**GUARULHOS**

**2018**

RAMPAZO, Evanise Cavalcante de Barros

O letramento literário: As percepções dos adolescentes de uma escola pública da cidade de São Paulo / Evanise Cavalcante de Barros Rampazo. – Guarulhos, 2018.

215f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio

Título em inglês: The literary literacy: The perceptions of the adolescents of a public school in the city of São Paulo.

1. Estudos dos letramentos. 2. Letramento literário. 3. Percepções dos adolescentes

**EVANISE CAVALCANTE DE BARROS RAMPAZO**

**O LETRAMENTO LITERÁRIO: AS PERCEPÇÕES DOS ADOLESCENTES DE  
UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio

Aprovado em \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio – Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP  
(Presidente)

---

Prof. Dr. Émerson de Pietri – Universidade de São Paulo - USP (Titular)

---

Profa. Dra. Paula Baracat De Grande – Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR  
(Titular)

---

Profa. Dra. Marcia Romero – Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (Suplente)

**GUARULHOS**

2018

Às minhas raízes, meus pais, Ary e Arlete.  
Ao Ale, os ramos onde me abrigo.  
E aos nossos frutos sagrados, Gabriela e Giulia.

## **Agradecimentos**

**Meus agradecimentos sinceros e afetuosos a todos envolvidos na construção dessa dissertação:**

À Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio, por ter aceitado orientar este trabalho, mesmo com a proposta ainda embrionária, e por sua indispensável, generosa e firme orientação em todo o processo de elaboração desta dissertação.

À Fundação CAPES, por tornar possível toda a jornada de dedicação.

Ao Grupo de estudos dos letramentos: Maristela Freire, Maytê Assad, Jany Nascimento, Estevão Firmino, Taila Carvalho e Fernanda Marcucci, pelas sugestões, pelas preciosas trocas e acolhida no grupo.

A todos da EMEF, especialmente a Estevão Firmino (uma vez mais), por sua importante contribuição e por ser a porta de entrada do campo de pesquisa, à Jurema Carla e Marcelo da Silveira, por abrir as portas de “sua casa”, à Malu e Dani, por me acompanhar de forma tão generosa durante o campo, à Cris e Arlete por suas preciosas contribuições, à Isabel, Elaine e Roberto, pela simpatia e competência com que conduzem seu trabalho. Aos incríveis mediadores da “Ocupação da Sala de Leitura”. E um obrigada mais do que especial aos muito queridos: Bruno Estevam, Jakeline, Kevin, Késia, Larissa, Márcio e Raí.

À Profa. Dra. Paula Baracat De Grande e ao Prof. Dr. Emerson Pietri por suas imprescindíveis e generosas contribuições a essa dissertação.

**Meus agradecimentos “entrañables” àqueles que têm participado da minha “reconstrução”:**

Em especial à Alexandre Rampazo, por seu perseverante amor, por suas broncas, cuidados e carinho, por sua compreensão em ver todos os filmes e séries sozinho durante quase dois anos e ainda me trazer bolo de laranja para o café.

À Gabriela e Giulia Rampazo, por escutar meus choros, me fazerem rir e por serem meu amor, meu orgulho e minha eterna inspiração. A Ícaro Zaki, por seu valioso apoio e contribuição, regado à café e animadas conversas na cozinha de casa.

A meus amados pais, Ary e Arlete, por serem meus exemplos de luta, integridade e dedicação. A meus irmãos cunhados, sobrinhas e meus tri-afilhados maravilhosos que, mesmo à distância, torceram e emanaram boas energias.

A todos os amigos que compreenderam minhas ausências, especialmente à Cleire Thomaz pelas palavras de apoio.

À Luciene Sousa e ao Bruno Elias, pela preciosa amizade, pelas gargalhadas e sempre ótimas conversas, vinho e ao som de “Alexia”.

À Luciana Soares, por transformar tão pouco tempo em tão verdadeira amizade.

À Bia Ferreira por ser uma ex-aluna tão querida, que me ensinou muito mais do que eu poderia ensinar e sempre se preocupar com meu estado de sanidade mental durante o mestrado.

Às minhas jovens velhas amigas, por terem me ensinado o significado de cumplicidade, amor e amizade pura, verdadeira e resistente ao tempo e à distância, Neusa Fernandes, Lilian Vignati (*de onde estiver, Li*), Soraya Santos e Arabela Cavalcanti Filha.

*Tem os que passam  
e tudo se passa  
com passos já passados*

*tem os que partem  
da pedra ao vidro  
deixam tudo partido*

*e tem, ainda bem,  
os que deixam  
a vaga impressão  
de ter ficado*



## RESUMO

O presente estudo visa aceder as percepções de cinco adolescentes, do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do bairro de São Mateus, Zona Leste da cidade de São Paulo, sobre aspectos e circunstâncias que oportunizam as práticas de leitura literária e outras das quais tomam parte, identificando tanto os sentidos atribuídos a essas práticas, como os fatores que confluem para participarem de tais práticas. Esta pesquisa tem como tema o letramento literário a partir da abordagem sócio-histórica e cultural dos Estudos dos Letramentos (HEATH, 2004; STREET, 2004, 2006, 2010, 2014; STREET e STREET, 2004; BARTON e HAMILTON, 2000; ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, 2004; GEE, 2004; KLEIMAN, 1995, 2004; VÓVIO, 2007; ALIAGAS MARÍN, 2007; SOUZA, 2009) e como objeto as percepções dos adolescentes a partir da noção advinda da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, para quem a experiência perceptiva funda-se na experiência corporal do sujeito (NÓBREGA, 2008). Para acessarmos a multiplicidade de suas identidades levando em conta o contexto sócio-histórico e cultural a que pertencem, adotamos uma abordagem qualitativa-interpretativista a partir da qual mobilizamos diferentes instrumentos para a geração dos dados, tais como uma roda de conversa e entrevistas semiestruturadas com os cinco adolescentes-participantes, duas professoras de Língua Portuguesa e um professor orientador da Sala de Leitura. Os resultados da pesquisa demonstram que seus afetos, vínculos e valores esteiam-se nas relações familiares e fomentam a forma como significam as práticas dos letramentos escolares, mas que nem sempre são decisivas no que tange às seleções de leituras. Estas realizam-se por meio da socialização de suas práticas de leituras entre amigos, familiares e até mesmo nas relações interpessoais virtuais; seja para revalidá-las ou para experimentar novas leituras.

Palavras-chave: Estudos dos Letramentos. Letramento literário. Percepções dos adolescentes.

## **ABSTRACT**

The aim of the present work is to access five adolescents' perceptions, from eighth grade (elementary school) of a municipal school in São Mateus, an eastern neighbourhood in São Paulo, around aspects and circumstances which make possible practices of literary and other alternative readings that make part of literary reading, identifying the meanings attributed to these practices as well as the factors that merge to participate from these practices. This research has as theme literary literacy through sociohistorical and cultural approach of Literacy Studies (HEATH, 2004; STREET, 2004, 2006, 2010, 2014; STREET; STREET, 2004; BARTON; HAMILTON, 2000; ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, 2004; GEE, 2004; KLEIMAN, 1995, 2004; VÓVIO, 2007; ALIAGAS MARÍN, 2007; SOUZA, 2009) and as goal the adolescents' perceptions through Merleau-Ponty's phenomenological point of view, to whom the perspective experience is founded over the subject's embodied experience (NÓBREGA, 2008). To access the multiplicity of it's identities taking in consideration sociohistorical and cultural context in which they belong, we have used a qualitative-interpretivist approach, through which we have mobilized different tools to generate data, such as conversation circles and semi-structured interviews with the five adolescents, two Portuguese teachers and one advisor teacher from Reading Class. The research's results show that their passions, bondings and values are based in family relationships and foster the shape in how signify the practices of scholar literacies, but that are not always decisive in the choices of readings, which are made through the socialization of reading practices among friends, family parties and even through interpersonal virtual relationships; either to revalidate them or to try out new readings.

Key-words: New Literacy Studies; literary reading; adolescents perceptions.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – Roda de conversa: livros expostos na roda de conversa

Figura 2 – Sala de aula de História

Figura 3 – Sala de aula de Língua Portuguesa

Figura 4 – Acesso à Sala de Leitura

Figura 5 – Salas de Leitura e Informática

Figura 6 – Citação de Clarice Lispector

Figura 7 – Citação de Eça de Queiroz

Figura 8 – Sala de Língua Portuguesa (livros)

Figura 9 – Sala de Língua Portuguesa

Figura 10 – SL: Disposição das cadeiras

Figura 11 – S.L.: Enciclopédias e HQs

Figura 12 – S.L.: Literatura e Mafalda

Figura 13 – S.L.: Leminski e Carolina de Jesus

Figura 14 – Roda de conversa: Caça-livros

Quadro 1 – Conteúdos do Plano Anual de Ensino de Língua Portuguesa

Quadro 2 – Gêneros selecionados para os anos finais do Ensino Fundamental

Quadro 3 – Livros selecionados pelos participantes

Quadro 4 – Perguntas de antecipação da leitura

Quadro 5 – Acervos que mobilizam para ler

Quadro 6 – Pessoas que fomentam suas leituras

### **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CCA	Centro para Crianças e Adolescentes
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CJ	Centro para Juventude
COPEd	Coordenadoria Pedagógica
DIEE	Divisão de Educação Especial
DIEFEM	Divisão de Ensino Fundamental e Médio
DIPED	Divisão Pedagógica
DRE	Diretorias Regionais de Educação
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem
NEA	Núcleo de Educação Ambiental
NEER	Núcleo de Educação Étnico-Racial
NEL	Novos Estudos dos Letramentos

NTA	Núcleo Técnico de Avaliação
NTC	Núcleo Técnico de Currículo
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
POIE	Professor orientador de Informática Educativa
POSL	Professor orientador da Sala de Leitura
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SME/SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TCA	Trabalho Colaborativo de Autoria
UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

SINAIS	OCORRÊNCIAS
( )	Incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
/	Truncamento
MAIÚSCULA	Entonação enfática
:: podendo aumentar para mais ou menos ::::	Prolongamento de vogal e consoantes (como s, r)
-	Silabação
?	Interrogação
...	Qualquer pausa
((minúscula))	Comentários descritivos do transcritor
- - - -	Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático
Ligando as [ Linhas	Sobreposição simultânea de vozes.
(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo
“ ”	Citações literais ou leituras de textos durante a gravação

Fonte: PRETI, Dino (Org.) Análise de textos orais. 5 ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/ USP, 2001.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – BREVE RELATO DE UM OUTRAR-SE</b>	<b>8</b>
<b>1 OS LETRAMENTOS SOB A PERSPECTIVA MULTICULTURAL</b>	<b>16</b>
<b>1.1 Um breve histórico dos Estudos dos Letramentos</b>	<b>18</b>
1.1.1 Práticas e eventos de letramento: uma definição	24
<b>1.2 As práticas de letramento escolar e os Estudos dos Letramentos</b>	<b>26</b>
1.2.1 O letramento literário na escola	36
1.2.2 O letramento literário em outras esferas sociais	45
<b>2 O CAMPO E OS PERCURSOS METODOLÓGICOS</b>	<b>54</b>
<b>2.1 Primeiros esboços da pesquisa de campo</b>	<b>55</b>
2.1.1 Primeiras leituras: Os documentos que orientam as práticas	56
2.1.2 O mapeamento do campo	57
2.1.3 A organização da roda de conversa	58
2.1.4 A elaboração das entrevistas	62
<b>2.2 O cenário da pesquisa</b>	<b>63</b>
<b>2.3 Os personagens principais</b>	<b>72</b>

2.3.1	Os	professores	73
2.3.2	Os Adolescentes-participantes		74
<b>2.4</b>	<b>Leitura</b>	<b>intensiva</b>	<b>75</b>
2.4.1	O planejamento, as concepções e as práticas de leitura escolar		76
2.4.2	A vez da voz dos adolescentes		77
<b>3</b>	<b>ENTRE O PRESCRITO E O VIVENCIADO, A LEITURA ESCOLAR</b>		<b>80</b>
<b>3.1</b>	<b>O que prescreve o documento curricular vigente</b>		<b>81</b>
<b>3.2</b>	<b>Como são planejadas as aulas de Língua Portuguesa na escola-campo</b>		<b>87</b>
3.2.1	O caderno referência para as aulas de Língua Portuguesa e da Sala de Leitura		90
3.2.2	O livro e a leitura nas aulas de Língua Portuguesa		94
3.2.3	As aulas de Língua Portuguesa: as concepções e as práticas das professoras		97
<b>3.3</b>	<b>Como são planejadas as aulas da Sala de Leitura</b>		<b>105</b>
3.3.1	O percurso da Sala de Leitura da RMESP		109
3.3.2	O caderno que orienta as aulas da Sala de Leitura		112
3.3.3	As aulas da Sala de Leitura: as concepções e as práticas do POSL		116
<b>3.4</b>	<b>Uma breve leitura sobre a leitura escolar</b>		<b>122</b>
<b>4</b>	<b>NAS PALAVRAS DOS ADOLESCENTES: “A GENTE LÊ BASTANTE COISA”</b>		<b>124</b>
<b>4.1</b>	<b>Entre livros: Uma história a muitas mãos</b>		<b>125</b>
<b>4.2</b>	<b>A construção de suas narrativas</b>		<b>139</b>



4.2.1 Caio: “Eu gosto de ler principalmente... bastante coisa, né?”  
140

4.2.2 Julia: “Às vezes a gente leva alguma coisa do livro assim pra nossa vida, né? Igual a bíblia”  
151

4.2.3 Raul: “Eu gosto de ficção, eu gosto de terror, eu gosto de ação, aventura...”  
159

4.2.4 Matheus: “O primeiro aluno que conseguir ler, eu vou dar uma medalha”  
167

4.2.5 Bernardo: “(...) a maioria vem da biblioteca do meu pai.”  
173

**4.3 Uma antologia das percepções**  
182

4.3.1 Entre vampiros, espadas, bruxos e amores perdidos, o que selecionam para ler  
182

4.3.2 Quem escreve suas histórias entre leituras?  
187

4.3.3 A construção do personagem leitor 191

**CONSIDERAÇÕES** **FINAIS**  
194

**REFERÊNCIAS** 199

**APÊNDICE A – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA** 207

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS: ADOLESCENTES** 210

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS: PROFESSORES** 214

## INTRODUÇÃO – BREVE RELATO DE UM OUTRAR-SE

Esta pesquisa tem como tema o letramento literário a partir da perspectiva dos Estudos dos Letramentos e como objeto as percepções dos adolescentes, estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental<sup>1</sup>, sobre suas práticas de leitura literárias (ou não) no meio familiar e ao longo de seu percurso escolar. Com este estudo visamos desvelar aspectos e circunstâncias que oportunizam tais práticas. Propomo-nos ainda a surpreender em seus depoimentos seus modos de participação em eventos de letramentos, escolares e não escolares, ao longo de suas histórias de vida, suas escolhas de leituras (literárias ou não), e as contribuições e influências de atores em suas leituras e na constituição de seus acervos, sejam eles representantes da família, da escola ou de outras instituições. A decisão por estudar as práticas de leituras de adolescentes por meio de suas percepções e histórias de vida situa-se no interesse em conhecer como compreendem a própria realidade, como se autoenunciam e significam as práticas de que tomam parte.

Entre as mais variadas práticas de letramento, a escolha por investigar a percepção dos adolescentes sobre a leitura literária, especificamente, deveu-se à preferência pessoal da pesquisadora e aos significados por ela atribuídos à esfera literária, que a levou, inclusive, a escolher o curso de Letras em sua graduação. Outrossim, a decisão por uma especialização em nível acadêmico deu-se em função de buscar, na área da Educação, um aporte teórico que oferecesse subsídios para atuar em projetos de leitura dirigidos a crianças e adolescentes de maneira fundamentada e crítica.

Antes de iniciar a pesquisa, no entanto, havia dois pressupostos assumidos por parte da pesquisadora que, ao longo dos estudos, foram se revelando inconsistentes. O primeiro deles, dizia respeito à crença de que os adolescentes não leem ou não gostam de ler. Crença esta sustentada, em parte, pelos discursos nada neutros da grande mídia, que ecoam informações parciais a respeito de pesquisas de caráter quantitativo, como, por exemplo, as constatações da pesquisa Retratos da Leitura do Brasil<sup>2</sup>, que mede o comportamento leitor da população

---

<sup>1</sup>A nomenclatura usada nesta dissertação para referir-se aos nove anos do Ensino Fundamental é a que vinha sendo adotada nos documentos oficiais e cadernos orientadores para o ensino básico em âmbito nacional. Os *anos iniciais do Ensino Fundamental* referem-se às turmas do 1º ao 5º ano e os *anos finais do Ensino Fundamental*, às turmas de 6º ao 9º ano.

<sup>2</sup>A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil vem sendo organizada e promovida desde o ano 2000 pelo Instituto Pró-Livro, uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida por contribuições do mercado editorial. Os dados da pesquisa são coletados e seus resultados divulgados no ano subsequente. A pesquisa já contou com quatro edições: 1ª edição: 2000; 2ª edição: 2007; 3ª edição: 2011; 4ª edição: 2015. Disponível em: < <http://prolivro.org.br/home/>> Acesso em: 10/09/2017.

brasileira a partir de critérios restritos. Essa convicção foi reforçada pela dificuldade de alguns colegas, professores de Língua Portuguesa que, entre reuniões e cafés, comentavam a resistência dos adolescentes diante da leitura literária, sobretudo com relação às leituras exigidas no Ensino Médio.

Essas experiências na escola, sobretudo, geraram a suposição de que os adolescentes no Ensino Médio não se interessavam pela leitura porque certamente não haviam tido um ensino de literatura, ao longo dos anos antecedentes, “adequado” que, com olhos de hoje, a pesquisadora compreende por propedêutico. Emerge dessa concepção o segundo pressuposto, a leitura literária era considerada como instrumento fundamental para o desenvolvimento da compreensão e interpretação textual, a formação do caráter e do senso crítico.

O primeiro pressuposto começou a desconstruir-se a partir do levantamento bibliográfico das pesquisas sobre formação do leitor literário, o qual revelou diversos estudos que não só apontavam que muitos dos adolescentes pesquisados liam, mas que suas escolhas de leitura nem sempre eram abonadas pela escola. Destacamos, entre muitas, as teses de doutorado de Gabriela Rodella de Oliveira (2013), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e de Virgínia de Souza Avila Oliveira (2015), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG).

A primeira desenvolveu sua pesquisa com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de quatro escolas, duas pertencentes a rede pública estadual de ensino e duas privadas. No estudo, no qual foram gerados e analisados dados quantitativos e qualitativos, Oliveira (2013) concluiu que de fato há uma tensão entre as leituras que a escola exige e os interesses pessoais de seus alunos, sobretudo os dos adolescentes pertencentes às camadas sociais menos favorecidas. Boa parte dos adolescentes participantes de sua pesquisa, contudo, não só declaravam efetivamente ler textos literários, como enredavam-se em discussões críticas a respeito de suas leituras vernáculas<sup>3</sup>. Apesar disso, a pesquisadora apurou que “todos os adolescentes tendem a não considerar as obras literárias que leem por conta própria como ‘literatura’, reservando essa categorização para as obras do cânone escolar (...)” (OLIVEIRA, G., 2013, p. 262).

Com relação a esta asserção, concordamos com Abreu (2006, p. 39), quando a autora afirma que “por trás da definição de literatura está um ato de seleção e exclusão, cujo objetivo

---

<sup>3</sup> Por “leituras vernáculas” nos referimos às práticas de leituras privadas, escritas não necessariamente em língua padrão, autogeradas, ou seja, não impostas por nenhuma agência de letramento ou instituição educacional. (ALIAGAS MARÍN, 2008)

é separar alguns textos, escritos por alguns autores do conjunto de textos em circulação.” E, nesse sentido, cabe-nos questionar em que medida essa seleção por parte das principais agências de letramento impactam o letramento literário dos adolescentes.

A segunda tese, de Virgínia de S. A. Oliveira (2015), aborda o letramento literário no contexto familiar, mas que, invariavelmente, aponta os reflexos do letramento escolar sobre as práticas sociais dos três participantes da pesquisa. Trata-se de um estudo de caso etnográfico que contou com a participação de uma adulta de 32 anos, uma criança de dez anos e um adolescente de 15 anos, e teve como objetivo examinar o letramento literário em famílias de camadas sociais populares. A pesquisadora tinha como pressuposto inicial de seu estudo que, diante da relevância do letramento escolar na vida dos participantes, seu referencial de leitura seria o cânone literário. Ao longo do estudo, entretanto, notou que suas suposições não se confirmavam, e constatou que “se antes era estudado o texto em sua imanência, [atualmente] o leitor torna-se figura basilar na compreensão textual.” E, dessa forma, compreendeu que se deveria antes “considerar que todas as escolhas literárias são legítimas, desde que pensadas contextualmente.” (OLIVEIRA, V. 2015, p. 248).

Ambas as pesquisas ressaltam a importância de que as leituras literárias desses participantes sejam reconhecidas pela escola e por seus professores, e colocam em evidência a disparidade entre a recepção das leituras literárias canônicas e as leituras literárias vernáculas, de modo a denunciar a hierarquização da literatura pela escola.

Outras duas pesquisas, como a de Cristina Aliagas Marín (2007), da Universitat Pompeu Fabra (UPF), e a de Ana Lúcia Silva Souza (2009), do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL-Unicamp), ampliam a discussão da hierarquização da leitura e evidenciam as consequências dessas legitimações, advindas das relações de poder em que estão implicadas as práticas de letramento, sobre as identidades singulares dos participantes de suas pesquisas. A tese de Aliagas Marín (2007) demonstra as implicações negativas do letramento escolar sobre a identidade leitora de um adolescente barcelonês e sobre suas escolhas futuras, acadêmicas e profissionais.

A pesquisa de Souza (2009) caracteriza o movimento cultural *hip hop* como uma agência de letramento e descreve como os agentes dessa instância se organizam e significam suas práticas, de modo a redimensionar suas identidades e evidenciar suas posições políticas na sociedade. Essas duas teses ancoram-se na perspectiva sócio-histórica e cultural dos Estudos dos Letramentos e serão por nós mais detalhadas no primeiro capítulo desta dissertação, na seção intitulada “O letramento literário em outras esferas sociais”.

A leitura dessas duas últimas pesquisas, somadas à condução cuidadosa da orientadora, foi de grande relevância para que a pesquisadora procurasse focalizar seu estudo através de outras lentes, fundamentadas na abordagem sócio-histórica e cultural dos Estudos dos Letramentos (HEATH, 2004; STREET, 2004, 2006, 2010, 2014; STREET e STREET, 2004; BARTON e HAMILTON, 2000; ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, 2004; GEE, 2004; KLEIMAN, 1995, 2004; VÓVIO, 2007; ALIAGAS MARÍN, 2007; SOUZA, 2009) que pauta-se “por uma compreensão etnográfica e teoricamente mais adequada aos significados das práticas letradas na vida das pessoas” (VOVIO, 2007, p. 80).

A partir dessa perspectiva, observamos que, sendo nossa sociedade majoritariamente grafocêntrica, o alto valor atribuído às práticas de leitura é frequentemente evidenciado nos discursos de diversas áreas da atividade humana. No meio escolar, esse processo se dá por intermédio dos parâmetros curriculares e documentos orientadores, que se justificam por ser a escola a principal agência de alfabetização e letramentos (KLEIMAN, 1995). Corroboram os discursos da mídia, tanto impressa como audiovisual, ao noticiar quadros comparativos da leitura no Brasil em relação a países com perfis e dinâmicas completamente distintos do nosso, ou, ainda, por meio de campanhas governamentais e de agências internacionais de fomento à leitura e alfabetização, que contrapõem a alta legitimidade do leitor ao obscurantismo e à incapacidade atribuídos aos “iletrados” (ABREU, 2001; STREET, 2014, 2006).

Da mesma forma, a leitura literária, tal como defendida por Antonio Candido ([1988] 2011), tem sido referenciada nos documentos oficiais que orientam o trabalho docente como um direito inalienável do homem por seu papel formador e sua função humanizadora.

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente a das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. (CANDIDO, 2011 [1988], p. 177)

O literato refere-se à dimensão psíquica e a relaciona, ao longo deste ensaio, à experiência estética da literatura. Nesse sentido, não ignoramos a importância desta esfera de circulação entre aqueles que têm acesso às práticas de letramento literário, tampouco desconsideramos estudos como o de Petit (2009) que relata histórias de leitores que atribuem à leitura literária uma forma de superar tristezas, medos ou momentos difíceis. Entretanto, a perspectiva assumida neste estudo nos leva a problematizar a dicotomia que tende a estabelecer-se ao afirmar a leitura literária como “fator indispensável” para a humanização do

sujeito, uma vez que a delimitação do que é considerado leitura literária, sobretudo nos meios escolar e acadêmico, passa por um modelo específico de leitura que, não raro, diz respeito a valores e hábitos das classes hegemônicas (ABREU, 2001; 2006) e a produtos culturais que tampouco circulam por todo o território nacional de forma igualitária (PAULINO, 2001).

Desse modo, ao condicionar a humanização do sujeito à prática da leitura literária, cria-se uma cisão entre o leitor de literatura, humanizado, e o leitor que, por não ter acesso à literatura legitimada ou por não vincular-se à prática da leitura literária, define-se como um leitor em falta ou não-leitor. Ademais, reconhecendo a multiplicidade de contextos sócio-históricos e culturais a que pertencem os indivíduos e a heterogeneidade de suas identidades, questionamos a expectativa depositada nos efeitos universais e incondicionais do texto literário sobre todos os sujeitos, de forma homogênea.

Nesse contexto, visamos conhecer de que modo os adolescentes, participantes diretamente implicados no letramento escolar, percebem e significam a leitura literária em suas vidas. E para compreendermos quais são suas percepções a respeito deste tema, nos propomos a interpelá-los sobre seu processo de letramento, sobre o modo como se deu sua relação com a leitura ao longo de seu percurso escolar, familiar e social, a partir de quais circunstâncias, interagindo com quais atores sociais, em quais instituições e a partir de quais práticas de letramentos. E, no caso deste estudo, indagá-los ainda sobre suas práticas de leitura literária, em que situações esses textos são mobilizados e para quais finalidades, em quais instituições e com quem interagem nessas situações.

Ademais, tendo em conta que os participantes deste estudo são adolescentes que cursam os anos finais do Ensino Fundamental, faz-se necessário ainda compreender os eventos de letramento que estão presentes no cotidiano escolar e quais significados atribuem a essas situações e textos. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral aceder as percepções de adolescentes, estudantes de uma escola pública municipal de São Paulo, sobre as práticas de leitura literária e outras das quais tomam parte, identificando tanto os sentidos atribuídos a essas práticas, como os fatores que confluem para participarem de tais práticas. Desse objetivo geral, decorrem os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as práticas e os eventos de letramentos (escolares ou não) que, na percepção dos participantes da pesquisa, contribuem, de modo amplo, para suas práticas de leitura e, especificamente, para a leitura literária;

- b) Conhecer os significados atribuídos por esses adolescentes às práticas de leitura literária e a outras das quais tomam parte, em diferentes âmbitos de socialização, para além do escolar;
- c) Identificar em seus depoimentos as produções culturais escritas que acessam e fomentam a constituição de seus acervos pessoais, bem como os atores sociais que influenciam a seleção que fazem de obras literárias.

Os objetivos acima delineados visam responder às seguintes questões:

- a) Como os adolescentes-participantes se manifestam em relação às práticas de letramento escolar e a outras? Quais os significados atribuídos a essas práticas e aos textos que mobilizam e acessam?
- b) Quais são os atores sociais que influenciam suas práticas de leitura?
- c) Quais os fatores contribuem, segundo a percepção dos adolescentes-participantes, para a seleção do que leem e do que afirmam gostar de ler?

A perspectiva adotada nesta pesquisa tem como premissa um conceito amplo das práticas que envolvem a leitura e a escrita, uma vez que assume o letramento como uma prática social numa perspectiva multicultural, enfoque que traz como principal mudança o abandono dos velhos paradigmas que se filiam à visão dominante e consideram o letramento como uma habilidade modelar e “neutra” (STREET, 2014). Essa escolha demandou da pesquisadora, ao longo do estudo, uma mudança de foco nas maneiras de olhar, de olhar-se, e na árdua busca por “outrar-se” para compreender a complexidade dos papéis assumidos pelo outro no ato de autoenunciar-se e produzir significados ao referir-se às práticas sociais de letramentos das quais se toma parte.

Para esta pesquisa, participaram sete adolescentes, estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental, duas professoras de Língua Portuguesa e um professor orientador da Sala de Leitura (doravante POSL) de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (doravante RMESP), situada no bairro de São Mateus, Zona Leste da cidade de São Paulo. Sendo o foco de nossa pesquisa a percepção dos adolescentes sobre sua formação leitora, para acessarmos a multiplicidade de suas identidades levando em conta o contexto sócio-histórico e cultural a que pertencem, adotamos uma abordagem qualitativa-interpretativista a partir da qual mobilizamos diferentes instrumentos para a geração dos dados.

E, para auxiliar-nos na identificação das percepções dos adolescentes, adotamos a noção advinda da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, para quem a experiência

perceptiva funda-se na experiência corporal do sujeito (NÓBREGA, 2008), a partir de suas vivências, das relações afetivas e sensoriais que estabelecem com os atores sociais, com as práticas e com os produtos culturais a que têm acesso e estão em relação direta, como participantes. Essa noção de percepção interessa-nos sobretudo porque, assim como nos Estudos dos Letramentos, a abordagem fenomenológica não prevê os efeitos universais e homogêneos dos objetos externos sobre o sujeito, mas a relação do “ser interior com o ser exterior”. Pois, para Merleau-Ponty, “há uma circularidade entre os acontecimentos internos e externos e não apenas uma correspondência unívoca, do tipo estímulo-resposta, gerando uma adaptação ao meio.” (apud, 2008, p. 144)

O conjunto de instrumentos adotados apoiou-se no entrecruzamento de duas instâncias. A primeira refere-se ao âmbito escolar, esfera de grande relevância na formação de crianças e jovens e por esse motivo neste estudo privilegiada, e conta com: a) a análise documental dos documentos oficiais da RMESP, orientadores das práticas docentes, além da análise dos planejamentos anuais dos três professores responsáveis pelo letramento literário desta unidade escolar e para os oitavos anos; b) as entrevistas semiestruturadas com os professores; c) a observação participante dos eventos de letramento escolar. A segunda, e mais importante, diz respeito aos depoimentos dos adolescentes-participantes. Dessa forma, contou com: a) uma roda de conversa com os sete adolescentes; b) entrevistas individuais semiestruturadas com cinco dos sete participantes da roda de conversa.

Diante do exposto, passamos a descrever como se encontra organizada esta dissertação, que conta com quatro capítulos e esta introdução. O primeiro capítulo, intitulado “Os letramentos sob a perspectiva multicultural”, apresenta a abordagem sócio-histórica e cultural dos Estudos dos Letramentos e as noções que distinguem os conceitos de “práticas” e “eventos de letramento”. Discorreremos ainda sobre os estudos que tratam do letramento escolar, focalizando, primeiramente o letramento literário na escola e, como contraponto, os letramentos literários em outras esferas sociais.

O segundo capítulo, “O campo e os percursos metodológicos”, detalha a metodologia adotada nesta investigação e apresenta cada um dos instrumentos de geração de dados, além de apresentar os participantes da pesquisa, descrever a escola-campo, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e os procedimentos de análise de dados.

O terceiro capítulo, sob o título “Entre o prescrito e o vivenciado, a leitura escolar” discute as abordagens adotadas para o ensino da literatura e orientações à respeito das práticas de leitura literária instituídas na RMESP, por meio da análise documental do currículo escolar



e de prescrições sobre o ensino da literatura, e daquelas adotadas na escola, por meio da análise de eventos de letramento (aulas de Língua Portuguesa e da Sala de Leitura), planos de ensino dos professores-participantes e depoimentos colhidos nas entrevistas semiestruturadas. Dentre os documentos, observamos as abordagens sobre a leitura literária e a concepção, em voga, em documentos como: Caderno número um dos “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral” (SÃO PAULO, 2016a), que traça as diretrizes para o planejamento da Sala de Leitura e o Caderno número dois, “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, 2016b), que orienta o planejamento das aulas de língua materna da RMESP, o “Plano Anual de Ensino de Língua Portuguesa” (mimeo, s.n.), o “Caderno de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa, oitavo ano” (SÃO PAULO, 2010), no qual apoiam-se as professoras de Língua Portuguesa para elaborar seu planejamento anual, o livro didático adotado no oitavo ano “Tecendo Linguagens Língua Portuguesa, oitavo ano” (OLIVEIRA et. al, 2015). Examinamos, ainda, as abordagens adotadas nas orientações sobre as práticas da Sala de Leitura, intitulado “Leitura ao Pé da Letra: Caderno orientador para ambientes de leitura” (SÃO PAULO, 2012) e as perspectivas enunciadas pelo POSL na elaboração do “Plano de Trabalho da Sala de Leitura 2017” (mimeo, s.n.).

O capítulo quatro, intitulado “Nas palavras dos adolescentes: ‘A gente lê bastante coisa’”, apresentamos as interações entre os adolescentes-participantes em uma roda de conversa, na qual procuramos aceder suas percepções sobre suas relações com o objeto livro e com a leitura. Em seguida, analisamos as declarações das entrevistas individuais com cada um dos adolescentes-participantes separadamente sobre seus percursos de leituras de infância, leituras familiares e/ ou escolares. Ao final deste capítulo, inicialmente, tratamos sobre o acervo de leituras e os critérios e motivações que concorrem na seleção das leituras dos adolescentes nas horas livres. Posteriormente, apresentamos os atores sociais ou institucionais que, a partir da percepção deles, influenciam suas práticas de leitura e, em seguida, procuramos apurar os fatores que condicionam suas práticas de leituras e, assim, conhecer as narrativas que os adolescentes constroem sobre essas práticas.

E, por fim, nas considerações finais de nosso estudo, retomamos os resultados que nos autorizam atender aos objetivos e perguntas de nossa pesquisa. Esses nos mostram que seus afetos, vínculos e valores esteiam-se nas relações familiares e fomentam a forma como significam as práticas dos letramentos escolares, mas nem sempre são decisivas no que tange

às seleções de leituras. Estas realizam-se por meio da socialização de suas práticas de leituras vernáculas entre amigos, familiares e até mesmo nas relações interpessoais virtuais.

## 1 OS LETRAMENTOS SOB A PERSPECTIVA MULTICULTURAL

*Não há uma maneira «essencial» ou «natural» de ler e escrever, já que os significados e as práticas letradas são o produto da cultura, da história e dos discursos.*

(Virginia Zavala, 2004)

Este capítulo discute os letramentos literários fundamentando-se na abordagem sócio-histórica e cultural dos Estudos dos Letramentos. (HEATH, 2004; STREET, 2004, 2006, 2010, 2014; STREET e STREET, 2004; BARTON e HAMILTON, 2000; ZAVALA, NIÑO-MURCIA e AMES, 2004; GEE, 2004; ALIAGAS MARÍN, 2007). Essa abordagem vem repercutindo fortemente nas áreas da Educação e Estudos da Linguagem (KLEIMAN, 1995, 2004; VÓVIO, 2007; SOUZA, 2009) que tratam de questões de ordem aplicada; do modo como se dá a participação em práticas de letramento e seus efeitos sobre grupos e sujeitos no âmbito da escolarização e em outros contextos sociais. Tem como foco a natureza social das práticas de letramento, considerando os usos heterogêneos da leitura e da escrita, determinados pelos contextos e pelas histórias de vida de seus participantes (KLEIMAN, 2004; STREET, 2014). A adoção de tal perspectiva demanda que se considere os fatores sociais, históricos e materiais que condicionam a construção dos significados de tais práticas, as interações e a participação dos sujeitos, bem como sua inserção na sociedade, nas diversas esferas<sup>4</sup> da atividade humana.

Ao afiliarmo-nos a essa concepção para tratar dos letramentos literários, buscamos suplantando a condição dominante de um letramento único e “neutro” para assumir uma

---

<sup>4</sup> O sentido de esfera aqui empregado refere-se à noção usada por Volochinov/Bakhtin (2006 [1929]) em “Marxismo e filosofia da linguagem” para remeter-se aos campos de atividade humana nos quais são produzidos e circulam os discursos e as ideologias dos mais variados domínios (acadêmico, jurídico, político, científico, etc.).

perspectiva pluralista e multicultural das práticas de letramentos (KLEIMAN, 2008 apud VIANNA et al. 2016, p. 45) que reconhece como relevantes as produções culturais locais e as práticas situadas de letramento a elas relacionadas, bem como a diversidade das formas de ler e de construção de sentidos. Por esta razão, ao referirmo-nos às práticas de letramento constituídas com e a partir dos gêneros literários, empregamos os termos no plural (letramentos literários), dando ênfase à diversidade de possibilidades de interagir com essas produções culturais, que mudam no tempo e espaço social. A partir dessa perspectiva, compreendemos que, tal como enunciado por Vóvio (2007, p. 80-81), “as práticas letradas, a leitura, a escrita e a oralidade são tomadas como fundamentalmente ligadas às estruturas sociais; encontram-se interpenetradas em complexos sistemas culturais e dentro de estruturas de poder.”

Essas imbricações evidenciam-se quando, na investigação dessas interligações que se traduzem nas práticas de letramento, são convocadas inúmeras questões, de diversas ordens, para que se possa acessar os atores sociais que dessas práticas tomam parte e, assim, compreender os significados que lhes atribuem. Nesse sentido, interessa-nos investigar por quais processos, de que maneira, em interação com quais atores sociais, em que circunstâncias, em quais instituições e a partir de que produções culturais escritas transita o leitor, no interior da instituição escolar e fora dela. E, tendo como foco os letramentos literários, especialmente pelo estatuto que os gêneros literários possuem na escolarização básica, interpelar em quais situações esses textos são mobilizados e quais sentidos lhe são atribuídos por esses participantes.

Inserido nessa proposta, este capítulo será desenvolvido na seguinte ordem. Inicialmente, contextualizamos de modo breve o cenário sócio-histórico e cultural onde surgiram as primeiras pesquisas que suscitaram os Novos Estudos dos Letramentos<sup>5</sup> e, então, discorreremos sobre seus pressupostos. Em seguida, destacamos uma subseção na qual se distinguem as noções de práticas e eventos de letramento, pois essas noções são, neste estudo,

---

<sup>5</sup> O uso do termo “letramento”, foi usado pela primeira vez por Mary Kato em 1986 (KLEIMAN, 1995) nas primeiras páginas de “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” e, em 1998, Leda Verdiani Tfouni, apresenta no capítulo introdutório de “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” a distinção entre alfabetização e letramento (SOARES, 1999). Novos Estudos dos Letramentos (NEL), é a tradução brasileira dos estudos e contribuições de pesquisadores adeptos ao *New Literacy Studies*. O termo *new* é empregado nos países anglo-saxões para opor-se aos estudos sobre a alfabetização, *literacy* em inglês, e no sentido de impactar as abordagens teórico-metodológicas sobre a aquisição e uso da escrita que, numa perspectiva evolucionista, defendiam a dicotomia entre letrados e iletrados. No Brasil, o emprego do termo “novos”, para pesquisadores como Kleiman, é considerado desnecessário, uma vez que o próprio termo diferencia-se de alfabetização. (VIANNA et al. 2016). Alinhado a esse conceito, este estudo passa a empregar apenas o termo “Estudos dos Letramentos”.

de grande importância para que se possa reconhecer, de um lado, a unidade observável do letramento, o evento, e, de outro, as práticas de letramento, um conceito mais amplo e abstrato vinculado a processos culturais e a finalidades específicas da interação (HAMILTON, 2000; VÓVIO, 2007; STREET, 2014). Mais adiante, abordamos os estudos sobre o letramento escolar e focalizamos os estudos sobre o letramento literário dentro da esfera escolar. E por fim, voltamos nossas lentes ao letramento literário para além dos muros da escola.

### **1.1 Um breve histórico dos Estudos dos Letramentos**

Os estudos sobre os letramentos que adotam a abordagem antropológica e partem de uma perspectiva multicultural vêm crescendo nas últimas décadas (STREET, 2014) e diferenciam-se de outros estudos por voltar-se às práticas sociais de uso da escrita e às diferentes formas como os sujeitos se apropriam desse letramento. Entretanto, grande parte das pesquisas sobre a escrita e seus usos, especialmente aquelas produzidas em meados do século XX, focalizavam os efeitos homogêneos da escrita sobre a sociedade e sobre o indivíduo, especialmente no que tange ao desenvolvimento cognitivo, conforme expõem Kleiman (1995) e Zavala, Niño-Murcia e Ames (2004).

Exemplos de tais pesquisas foram aquelas que comparavam o desenvolvimento da mente entre indivíduos letrados, pertencentes a sociedades grafocêntricas, e indivíduos não alfabetizados oriundos de comunidades orais. Entre 1962 e 1963, foram publicados importantes estudos de reconhecidos antropólogos, como Levi Strauss (1963), Jack Goody e Ian Watt (1963), Marshall McLuhan (1962), Ernst Mayr (1963) e Eric Havelock (1963), que, a partir de variadas perspectivas, investigaram o papel da oralidade e sua relação com a cultura escrita, evidenciando o pressuposto de uma cisão de papéis entre essas duas modalidades da língua. Estes e outros estudos culminaram no que ficou conhecida como “a Grande Divisa” (ZAVALA, NIÑO-MURCIA e AMES, 2004; STREET, 2014), abordagem vinculada a uma visão etnocêntrica (GEE, 2004; STREET, op. cit.) que preconiza a dicotomia entre a oralidade e a escrita, considerando a segunda hierarquicamente superior em relação à primeira e sustentando que entre essas duas modalidades se delimitam diferentes “modos de pensamento” que implicariam efeitos universais sobre o pensamento humano, desconsiderando, dessa forma, os diferentes usos e contextos de produção da comunicação escrita e oral.

Esses argumentos, entretanto, foram rebatidos por Sylvia Scribner e Michael Cole (2004) quando, no início da década de 1980, desenvolveram um estudo sobre grupos da comunidade *vai* da Libéria, em que analisaram suas práticas discursivas em três contextos: os usos da escrita *vai* própria ao letramento familiar e informal; aqueles comuns ao letramento escolar, implicando o uso formal da língua inglesa, e aqueles empregados no letramento religioso, a escrita árabe, de registro formal (KLEIMAN, 1995; SCRIBNER e COLE, 2004).

Segundo Scribner e Cole (2004), quanto aos usos da língua escrita, os alfabetizados em *vai* usavam a escrita para um grande número de tarefas cotidianas e para variadas funções sociais e não com menos destreza que os escolarizados em língua inglesa. Até mesmo para atividades burocráticas, de administração local e, em alguns casos, para registros judiciais ou traduções do árabe para a língua *vai*, para fins de doutrinação religiosa. E, ainda que a maior parte das práticas sociais letradas *vai* tivessem como finalidade o uso prático e cotidiano, os pesquisadores também notaram que havia um grande esforço por parte dos *vai* alfabetizados, ainda que de forma rudimentar, em atividades de caráter literário e intelectual e no registro das histórias famosas e do clã. O que sugere que ultrapassavam interações de caráter cotidiano e utilitário com a língua escrita e que se podia supor, assim como em sociedades ocidentais, aspirações pessoais e de práticas sociais capazes de preservar uma variedade de atividades de escrita (SCRIBNER e COLE, 2004, p. 73). Uma das evidências apontadas pelos pesquisadores, com relação aos usos da língua escrita pela comunidade, é que a organização social cria as condições para uma variedade de práticas letradas e que diferentes tipos de texto refletem diferentes práticas sociais.

Em contraposição com o que outros estudos vinham apontando anteriormente, no que concerne ao desenvolvimento intelectual, Scribner e Cole (2004) apontam que o letramento se associa com um melhor desenvolvimento de certas tarefas cognitivas. Como por exemplo, aprender a ler o Alcorão em árabe repercute sobre o desenvolvimento da habilidade de memorização; a escrita de cartas em *vai* implica a aquisição de habilidades de comunicação intersubjetiva. O letramento em árabe ou *vai* não escolar não apresentam efeitos sobre o desempenho em tarefas classificatórias e que envolvem a lógica, habilidades associadas à escolarização e a Ciência (e que foram objetos em investigações que presumem que a aquisição da escrita afeta modos de operação). Esses resultados demonstram que as práticas de letramentos, inclusive as escolares, têm grande influência sobre o desenvolvimento intelectual, contudo, não pela aquisição da escrita simplesmente, e sim porque as habilidades

desenvolvidas estão fortemente vinculadas às práticas sociais que requerem e desenvolvem habilidades específicas. Dessa forma, segundo os pesquisadores, os “resultados inevitáveis” da aquisição da escrita por si só são improcedentes (SCRIBNER e COLE, 2004, p. 75).

As conclusões dessa investigação, portanto, permitiram desarticular a correlação positiva entre a aquisição do letramento e de formas mais elaboradas de pensamento. Como consequência dos estudos de Scribner e Cole (1981), outros pesquisadores, fundamentados em seus resultados, publicaram trabalhos que se opunham à concepção dicotômica entre a oralidade e a escrita e sobre o papel desta segunda modalidade da língua no desenvolvimento do pensamento, no sentido de compreender as práticas de letramento a partir de sua relação com o contexto histórico e social, numa perspectiva multicultural.

A partir deste estudo, pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, com a “virada social” das humanidades (ZAVALA, NIÑO-MURCIA e AMES, 2004), passaram a deslocar o foco das investigações sobre capacidades individuais para abranger o contexto social, político, cultural e histórico que condicionam a vida dos indivíduos. Nessa perspectiva, Gee (2004), ao analisar importantes estudos antropológicos que discutiam o pressuposto vínculo entre letramento e destrezas cognitivas, conclui:

O letramento por si mesmo não conduz a uma ordem superior de destrezas globais cognitivas; todos os seres humanos que são aculturados e socializados já estão em posse de destrezas cognitivas de uma ordem superior, embora suas expressões e as práticas nas quais estão imersas diferem entre as culturas. (GEE, 2004, p. 49 [tradução nossa<sup>6</sup>])

Em consonância com Scribner e Cole (2004), o pesquisador desvincula o desenvolvimento do pensamento analítico, lógico e abstrato do letramento em si (contrapondo-se ao que vinham apontando estudos anteriores) e os articula às práticas sociais, assim como o faz Street (2014). Ademais, tal como pontuam Zavala, Niño-Murcia e Ames (2004), conceitos como letrado/iletrado e avançado/primitivo estão antes vinculados a uma perspectiva hegemônica de letramento que com a ideia de emancipação dos sujeitos.

A pluralidade do que se toma por letrado é concebida como histórica e culturalmente construída e, portanto, como inserida em relações de poder. Desse modo, não só se trata de estudar as diversas práticas letradas, mas também de elucidar as maneiras nas quais estas formas de linguagem escrita supõem autoridade em contextos sociais e

---

<sup>6</sup> Versão original do excerto de J.P. Gee (2004) supracitado: *La literacidad en sí y por sí misma no conduce a un orden superior de destrezas globales cognitivas; todos los seres humanos que son aculturizados y socializados ya están en posesión de destrezas cognitivas de un orden superior, a pesar de que sus expresiones y las prácticas en las que están inmersas difieren entre las culturas.*

institucionais diferentes, e oferece ou não acesso a recursos e oportunidades. (ZAVALA, NIÑO-MURCIA e AMES, op. cit., p. 9 <sup>7</sup>[tradução nossa])

Dito de outro modo, o que é reconhecido hoje pelas sociedades contemporâneas como legítimo e preconizado como naturalmente necessário, em outras épocas não o era. Em meados da segunda metade do século XVIII, a leitura extensiva<sup>8</sup> chegou a ser considerada um risco para a saúde física e mental e até o século XIX a leitura de romances, sobretudo, como um risco à moral das mulheres (ABREU, 2001b). Diante disso, tal como salientam Zavala, Niño-Murcia e Ames (2004) no excerto acima, o letramento está enredado em estruturas sociais e as práticas estão imbricadas nas relações de poder que determinam papéis a serem desempenhados, normas que regulam essas práticas, materiais e quais usos se deve fazer do letramento. À vista disso, Street (2006) propõe o emprego da noção de “práticas de letramento”:

Prefiro, antes de mais nada, falar de *práticas de letramento* do que de “letramento como tal”. Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento. (STREET, 2006, p. 466)

Nesse excerto, ao preconizar o emprego da noção de práticas de letramento, Street (2006) salienta o uso social da escrita e os diferentes modos como os participantes se relacionam com os diferentes tipos de texto. O letramento, segundo essa perspectiva, refere-se a um conceito mais amplo que a aquisição e usos individuais da escrita. Em outras palavras, os estudos dos letramentos não se limitam à alfabetização e ao estudo do texto por si só, ocupam-se das condições heterogêneas de uso da escrita nas práticas sociais, incluindo os grupos minoritários, que a usam como uma “tecnologia” de comunicação (KLEIMAN, 1995) para relacionar-se com as classes dominantes. O letramento, nessa perspectiva, não assenta suas bases num modelo universalizante de aquisição da escrita, que parte de um conceito homogêneo de prática social. Consequentemente, a partir desses estudos, a escola, ainda que considerada a principal agência de letramento social, passa a ser compreendida como uma entre outras agências, do mesmo modo que o trabalho, a religião, as agremiações, a família, e outros espaços e equipamentos culturais que promovem práticas de uso da leitura e escrita.

<sup>7</sup> Versão original do excerto de ZAVALA, NIÑO-MURCIA e AMES (2004) supracitado: *La pluralidad de lo letrado es concebida como histórica y culturalmente construida y, por ende, como insertada en relaciones de poder. Por ello, no solo se trata de estudiar las diversas prácticas letradas, sino de dilucidar las maneras en que estas formas de lenguaje escrito conllevan autoridad en contextos sociales e institucionales diferentes, y proveen o no acceso a recursos y a oportunidades.*

<sup>8</sup> A leitura “extensiva” é caracterizada por Chartier (1994, p. 23) como um tipo de leitura “consumidora de muitos textos, passando com desenvoltura de um ao outro [...]”.

Como instituição social, cabe à escola fornecer as condições para que aprendizados relativos à participação em sociedades grafocêntricas se realizem. Ao processo de escolarização tem sido atribuído o papel de tratar de certas práticas tomadas socialmente como necessárias e produtivas para inserção social, práticas estas consideradas legítimas e em acordo com as demandas sociais de uso da escrita. Nesse sentido, Kleiman (1995) e Street (2006) alertam para a hierarquização de práticas e produções culturais escritas, aquelas tomadas como socialmente mais importantes que teriam lugar na educação escolar, enquanto outras encontram-se em posição de menor importância, vistas como inferiores. Os autores concordam que tal hierarquia posiciona os modos e usos da leitura e escrita da esfera escolar como modelos dominantes de ação social e, ao mesmo tempo, colocam os demais letramentos não escolares em posição marginal, fomentando, assim, dicotomias entre modelos legítimos e não legítimos, entre escolarizados e não escolarizados.

Opondo-se a esse modelo, Street (2006, 2010, 2014) defende uma abordagem pluralizada da noção de letramento, considerando a heterogeneidade das práticas sociais e das formas idiossincráticas como os participantes significam e se apropriam dos discursos, símbolos e artefatos disponíveis. A noção de letramento como algo único, portanto, implica o apagamento das práticas situadas de uso da escrita e coloca em evidência "o letramento modelar" que padroniza e interfere nos modos e sentidos de outras práticas de letramento, implicando, assim, a hierarquização do mundo social.

Street (2010) propõe, então, a distinção entre o que denomina de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento para definir diferentes "perspectivas conceituais que padronizam noções sobre como é o mundo." (STREET, 2010, p. 36) Para o autor, o modelo autônomo de letramento pressupõe efeitos homogêneos sobre os participantes das práticas de letramento, sem considerar as diversas possibilidades de atribuição de significados por parte dos próprios sujeitos. E, por esse motivo, atribui as questões de adaptação ao letramento hegemônico a problemas de aprendizagem dos indivíduos e suas habilidades cognitivas. Além disso, não concorre com outras formas de letramento, já que não as reconhece como legítimas.

O modelo autônomo é assim denominado por preconizar o letramento como uma prática separada, um padrão que funciona de forma autônoma e não considera os meios de produção de sentidos e os contextos nos quais estão situadas as práticas e que opera a partir da lógica interna do texto escrito (KLEIMAN, 1995; STREET, 2010). Segundo Street (2014), trata-se de uma concepção "dominante na UNESCO e outras agências que se ocupam de [políticas de] alfabetização" (STREET, 2014, p. 44).



Nesse modelo, o processo de ensino-aprendizagem é compreendido como uma fórmula de efeitos universais e homogêneos que reconhece como legítimo somente o modelo segundo os padrões hegemônicos de cultura e a concepção de que a modalidade escrita da língua é superior em relação à oral e outorga, portanto, superioridade aos que melhor se adaptam à norma padrão e amplia as desigualdades ao não considerar as idiosincrasias das mais diversas culturas, letradas ou não.

Em oposição ao modelo autônomo, Street (2014) propõe o modelo ideológico, que leva em conta que, entre as inúmeras práticas sociais em que o letramento se desenvolve, se assentam diferentes ideologias a partir das quais são manifestas diversas formas de expressão cultural. Nas palavras de Street:

Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 1985 apud STREET, 2006, p. 466)

A partir dessa concepção, os letramentos, – assim no plural para evidenciar o reconhecimento da multiplicidade –, não dizem respeito somente às práticas sociais em condição de hegemonia, mas abrange um amplo leque de práticas de letramentos locais.

A exemplo disso, Street (2010, p. 37) relata que em sua pesquisa etnográfica no Irã esteve em contato com diferentes letramentos como o religioso, quando da leitura do Alcorão, o comercial e o escolar. Para além da diversidade de eventos, notou que nessa comunidade havia pessoas envolvidas em um ou mais tipos de letramento, mas alheias a outros. Desse modo, suas habilidades se desenvolviam de formas diferentes, assim como suas identidades e suas formas de envolver-se nas relações sociais. Nessa perspectiva, a hierarquização desses letramentos, ou mais precisamente, a predominância das práticas de letramento escolar sobre as demais, pode ter consequências àqueles que não tomam parte neste tipo de prática social. Portanto, para o pesquisador, “selecionar só uma variedade de letramento pode não ter os efeitos que se espera.”

Embora coincidamos com o autor quanto à histórica preconização de um modelo hegemônico pelos currículos oficiais escolares, questionamos até que ponto estas imposições efetivamente concretizam-se na prática escolar. Nosso questionamento assentam-se nas profundas transformações nas formas de comunicar-se da sociedade contemporânea. Como resultado desse fato, os jovens estudantes hoje, fascinados pelas redes informatizadas

(SIBILIA, 2012), mantêm-se conectados a uma pluralidade de textos multimodais ao mesmo tempo que lidam com os textos prescritos pelo letramento escolar.

No contexto escolar, o modelo ideológico proposto por Street (2004, 2006, 2010, 2014) assume uma dimensão política, uma vez que, propõe tornar visíveis letramentos historicamente marginalizados ou práticas realizadas por grupos minoritários e, dessa maneira, romper com a imposição de um modelo cultural único de letramento. Nesse sentido, o modelo ideológico, não só abrange as formas não escolares de letramentos, mas convoca a observação sensível tanto dos educadores como do pesquisador para as ações letradas e para os significados que lhe são atribuídos nos eventos de letramento escolar que lhe permitem entrever quais letramentos não escolares são pressupostos pelos participantes e de que maneira estão interpenetrados na prática do letramento escolar, cujos conceitos tratamos a seguir.

#### 1.1.1 Práticas e eventos de letramento: uma definição

Uma vez que nosso objeto de estudo, como já mencionado, é a percepção dos adolescentes a respeito dos modos como participam de práticas de letramento literário e dos significados que atribuem a essas interações com e a partir dos gêneros da esfera literária, para que possamos acessar esses elementos, uma de nossas bases de análise é o estudo das práticas de letramento da esfera escolar, agência a que todos os cidadãos brasileiros devem frequentar, que abrange um conjunto de aprendizados determinados, segundo demandas sociais mais amplas. Portanto, para compreender tais práticas, um dos instrumentos de geração de dados foi a observação participante de variados eventos de letramento escolar, especialmente aqueles que, nas interações entre alunos e entre alunos e professor privilegiavam textos e produções culturais relativos à esfera literária. Dessa forma, faz-se relevante compreender a diferença entre os conceitos de práticas e eventos de letramento, pois frequentemente serão mobilizados nesta pesquisa para fins de análise.

A distinção e descrição desses conceitos justificam-se, ademais, pela pertinência em desassociá-los das acepções dicionarizadas de ‘prática’<sup>9</sup> como “aplicação de regras” ou de “maneira habitual de proceder” e da noção de ‘evento’ como mero acontecimento. Propicia,

---

<sup>9</sup> Referência extraída de: "prática", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/pr%C3%A1tica>> Acesso em: 23 de nov. 2017.

ainda, evidenciar as oportunidades de negociações de papéis que são atribuídos e acatados pelos participantes nas práticas de letramento (STREET, 2006).

Street (2014), com base na pesquisa de Heath (1982, apud STREET, op. cit. p. 173), expõe a distinção entre “práticas de letramento” e “eventos de letramento” de forma a relacionar este último “a qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos.”. A noção de evento de letramento remete ao momento em que ocorre a ação letrada<sup>10</sup>, refere-se a atividades variadas, desde que mediadas pelo uso da leitura e escrita, como, por exemplo, a leitura de uma conta de luz, o momento em que se escreve um bilhete e o afixa na porta da geladeira, o comentário escrito em uma rede social, quando se comenta oralmente um texto lido anteriormente etc. São circunstâncias que fazem parte de uma determinada prática de letramento em que a escrita está presente seja para a leitura, a escrita de um texto ou mesmo para referir-se a textos escritos. Nesse sentido, evidencia-se a multiplicidade dos letramentos, que não se restringem ao âmbito escolar.

Kleiman (1995) exemplifica um evento de letramento ao descrever a cena hipotética em que uma criança, ao ouvir um adulto mencionar um personagem de contos de fadas, o relaciona a um texto escrito, isto é, ao conto que lhe foi narrado em uma ocasião anterior. Essa breve cena constitui-se como um evento de letramento porque, ainda que indiretamente, pressupõe o conhecimento e a interação com o texto escrito, e pressupõe eventos anteriores.

Os eventos, ao contrário das práticas, são circunstâncias observáveis (HAMILTON e BARTON, 2000), em que é possível descrever as ações e os modos de participação dos sujeitos. Street (2014) define as práticas de letramento “como um conceito mais amplo, alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ ou da escrita.” (STREET, op. cit. p. 174). Em conformidade com esta asserção, Vóvio (2007, p. 82) afirma que para o pesquisador “[...] a unidade de observação é o evento de letramento. A partir dele chega-se à análise das práticas: o que as pessoas fazem com a escrita e o que textos e situações significam para elas.”

As práticas de letramento, por seu turno, vinculam-se aos processos culturais relacionados às atividades em que a leitura e escrita estão presentes. Têm objetivos, finalidades específicas relacionadas às suas metas sociais e culturais e variam de acordo com a instituição a que está vinculada (HAMILTON e BARTON, 2000), o que pressupõe relações

---

<sup>10</sup> O significado de “ação letrada” aqui empregado, refere-se ao que Castanheira; Green e Dixon (2007) usam para definir o que fazem os participantes do evento de letramento mediados pelo texto escrito.

de poder. Por esta razão, pode-se afirmar que há práticas em posição de maior legitimidade que outras. O letramento escolar, por exemplo, ainda que abranja diversas áreas do conhecimento, tem, especificamente nos eventos relativos à escolarização, um fim específico e comum, a transmissão e aquisição de saberes. Sendo assim, cabe questionar, em benefício de que ou de quais grupos circulam tais saberes, quem os elege e os legitima, a quais grupos e a que tipos de letramentos se impõe.

Essas questões parecem pertinentes ao considerar que as práticas são processos sociais de compartilhamento em que os participantes se submetem a certas normas que regulam a produção e circulação de objetos culturais, símbolos e artefatos, incluindo os textos escritos. As práticas de letramento, portanto, tal como mencionado por Street (2006), não são isentas das ideologias e das relações de poder a elas associadas.

Eventos e práticas são conceitos inter-relacionados, de tal forma que, para compreender os significados atribuídos às ações letradas em um determinado evento, é importante ter em conta os objetivos e finalidades da prática de letramento da qual tal evento faz parte. E, tal como referido por Vóvio (2007, p. 82) “[...] as práticas de letramento adquirem significado e concretude em contextos sociais relacionados às atividades e às interações que ocorrem no interior das culturas, especificamente nos eventos mediados e organizados pela escrita.”

Num evento de letramento escolar, por exemplo, é possível observar e analisar os modos, os meios e os suportes com os quais os participantes interagem com os textos, sejam esses verbais ou não verbais. Porém, para que se possa compreender os significados dessas interações discursivas, é preciso conhecer quais sentidos atribuem seus participantes à determinada prática de letramento escolar.

Desse modo, levando em conta nosso objeto de estudo, a percepção dos adolescentes sobre seu processo de letramento literário, e reconhecendo o papel crucial das práticas de letramento escolar na formação dos adolescentes, nos parece relevante abordar o que apontam os Estudos dos Letramentos sobre o papel do letramento escolar no que se refere à participação em práticas de leitura.

## **1.2 As práticas de letramento escolar e os Estudos dos Letramentos**

Tal como referenciado por Kleiman (1995), a escola é reconhecida como a principal agência de letramento, uma vez que a educação escolar e, conseqüentemente, o acesso às suas práticas letradas são um dever do Estado e um direito estendido a todos os brasileiros, garantido por lei, conforme rege a Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Contudo, esse direito não se encontra efetivamente garantido para todos os cidadãos, o que o torna ainda um tema em pauta quando se trata da desigualdade no acesso a bens culturais e de exclusão social, cultural e política. Os casos de exclusão, entretanto, não raro ocorrem, inclusive, dentro do âmbito escolar.

Em seu estudo etnográfico de abordagem longitudinal, publicado em 1983, com famílias pertencentes a diferentes contextos socioculturais, Shirley Heath (2004), descreveu os diversos modos de apropriar-se dos contos infantis impressos de famílias de três comunidades do sudoeste dos Estados Unidos e suas conseqüências para o letramento escolar de seus filhos. Uma das comunidades, de Maintown, era composta por famílias de classe média, negros e brancos, com formação universitária. Essas famílias tinham o hábito de ler contos infantis para as crianças antes de dormir, desde quando bebês, e nessas interações costumavam fazer perguntas à respeito dessas leituras, estimulá-los a falar sobre as histórias, os personagens, estabelecer relações com fatos ordinários e incentivá-los a fantasiar objetos do cotidiano a partir das histórias que liam.

O segundo grupo de famílias pertenciam a Roadville, uma comunidade de classe trabalhadora branca formada por quatro gerações de operários da indústria têxtil que haviam frequentado a escola por menos tempo que os de Maintown. Nessa comunidade, as crianças cresciam rodeadas de referências aos contos infantis, bonecos, objetos de decoração e coleções de livros ilustrados. Assim como em Maintown, os adultos contavam histórias para as crianças antes de dormir, entretanto, as formas como interagiam com as histórias distinguiam-se entre as duas comunidades. Durante a leitura, os adultos de Roadville centravam-se nas letras, números, os nomes dos objetos básicos das ilustrações. Eram histórias simplificadas pela narração dos adultos, que contavam os contos com suas próprias palavras e, em seguida, faziam perguntas de verificação quanto à descrição dos objetos dos livros.

O terceiro grupo, de Trackton, era uma comunidade negra de classe operária, origem rural e, dentre os três grupos, era o que possuía menor escolaridade. Nessas famílias não havia leitura de contos infantis tal como nas duas outras comunidades, apenas alguns momentos específicos para ler com as crianças. As interações entre adultos e crianças eram diferentes

das outras duas comunidades, as crianças eram carregadas e recompensadas sempre que recontavam eventos que haviam presenciado, os adultos lhes faziam perguntas sobre fatos ou objetos concretos, eram familiarizadas com eventos letrados grupais nos quais os participantes negociavam oralmente os sentidos do texto escrito.

Heath (2004) demonstrou, por meio de uma abordagem etnográfica, que as crianças das comunidades de Maintown e Roadville, cujas práticas de letramento familiar acercavam-se mais das práticas escolares, ler e fazer perguntas sobre a história contada, o contato direto com o objeto livro – artefato predominantemente valorizado no meio escolar – as referências aos personagens dos contos em conversas cotidianas etc., lidavam com maior familiaridade com as práticas do letramento escolar. Em contrapartida, as crianças de Trackton, com menos contato com os livros infantis e, por conseguinte, com menor familiaridade com as práticas letradas escolares, mostravam-se pouco integradas a esse universo de práticas e muitos eventos de letramento na escola lhes eram, inéditos. Consequentemente, a resposta destas crianças às atividades voltadas à leitura de contos infantis divergiam do esperado por seus professores e comprometiam seu sucesso no meio escolar.

As conclusões a que a autora chegou nesse estudo demonstram que o contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridas as comunidades interferem diretamente em sua relação com as culturas do escrito<sup>11</sup> e com as práticas de letramento. Heath (2004) analisa que as maneiras como as pessoas leem não é algo intrínseco ao ato de ler, mas uma prática histórica e culturalmente produzida. Para as comunidades de cultura hegemônica, as maneiras de ler, tal como são praticadas na escola, (HEATH, 2004) são formas apropriadas também pelo letramento familiar e por estas compreendidas como algo natural, como se não houvesse outras maneiras de ler e lidar com as culturas do escrito.

Dessa forma, ao não considerar os diferentes contextos sócio-históricos e os acessos aos produtos culturais das crianças ingressantes no meio escolar, a escola acaba por atribuir sua pouca familiaridade com certas práticas e produções culturais a dificuldades individuais ou questões cognitivas, incorrendo, assim, em casos de exclusão social. Para comunidades

---

<sup>11</sup> De acordo com a definição de Ana Maria de Oliveira Galvão para o Glossário CEALE de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores, *culturas do escrito* ou *culturas escritas* são termos que se baseiam na acepção antropológica de cultura e são capazes de expressar que não existe um único lugar para o escrito em uma determinada sociedade ou em/para um determinado grupo social. Essa perspectiva compreende que a cultura escrita não é homogênea e que os sujeitos não são passivos, pois produzem cotidianamente bens materiais e simbólicos. Essa acepção diferencia-se da definição de *letramento*, que refere-se aos usos sociais da leitura e da escrita e compreende uma das dimensões das *culturas do escrito*. Disponível em: < <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/cultura-escrita> > Acesso em 16 de jan. de 2018.

com poucos recursos e com pouco acesso aos livros, o letramento literário, muitas vezes, representa um conjunto de práticas exclusivamente escolar.

Brian e Joanna Street (2004) defendem que a predominância de certas práticas de letramento escolar fomenta o apagamento de múltiplos letramentos imbricados nas tarefas e atividades cotidianas, das mais variadas esferas.

O letramento está de tal forma imerso dentro destas instituições na sociedade contemporânea que, em mais de uma ocasião, nos torna difícil desligar desta ideia e reconhecer que, ao longo de quase toda a história e para grandes setores da sociedade contemporânea, as práticas de letramento permaneceram afiançadas em outras instituições sociais. (STREET e STREET, 2004, p. 183 [tradução nossa]<sup>12</sup>)

Consideramos que isso se deva ao fato de que comumente não outorgamos às práticas rotineiras de uso da leitura e escrita o estatuto de práticas de letramento tais quais as escolares. Faz-se necessário observar que as últimas ocupam um lugar diferenciado na escala de valores atribuídos aos letramentos, constituem-se como bens que devem ser distribuídos entre todos e altamente desejáveis por todos. As práticas de letramento escolares evidenciam-se como legítimas e socialmente valorizadas, desconhecer ou não compartilhar de tais modelos culturais e valores podem impingir a grupos sociais e indivíduos posições desvantajosas no jogo social. Street e Street (op. cit.), ressaltam, mais adiante, a ubiquidade dos letramentos escolares, para evidenciar o grande número de pesquisas que investigam as práticas de leitura e escrita que têm lugar na escola. Cabe acrescentar que, até mesmo os estudos que se dedicam a investigar as práticas de letramento de outras esferas, em sua maioria, acabam por mencionar as práticas escolares, seja para contrapô-las ou para medir seus efeitos sobre as demais, dada a posição que a instituição escolar ocupa na sociedade contemporânea.

Num estudo de caso em salas de aula e em lares de classe média de um bairro estadunidense, Street e Street (2004) procuraram entender como as concepções dominantes de letramento eram construídas, tanto na esfera escolar como na doméstica, de maneira tal que marginalizavam quaisquer outras formas de práticas letradas. Partiam da hipótese de que o mecanismo através do qual os significados e usos do letramento assumiam este papel era o da pedagogização dos usos da leitura e escrita. Ou seja, o letramento, segundo seus pressupostos, é associado, em muitos casos, ao papel meramente propedêutico, às noções educativas de

---

<sup>12</sup> Versão original do excerto de STREET e STREET (2004) supracitado: *La literacidad está de tal forma inmersa dentro de estas instituciones en la sociedad contemporánea que, en más de una ocasión, nos resulta difícil desligarnos de esta idea y reconocer que, a lo largo de casi toda la historia y para grandes sectores de la sociedad contemporánea, las prácticas de literacidad han permanecido afianzadas en otras instituciones sociales.*

ensino e aprendizagem e, por extensão, com o que os professores e alunos fazem na escola, em detrimento dos muitos outros significados do letramento que são apontados na literatura etnográfica comparativa.

O termo pedagogização empregado pelos autores refere-se não só às práticas escolares, mas abrange também a maneira como, fora da escola, o letramento vem sendo praticado nas interações familiares que envolvem o escrito. Como, por exemplo, quando durante a leitura de um conto infantil as crianças respondem a perguntas (HEATH, 2004) sobre a narrativa, personagens e elementos do livro, tal como fazem os professores, antecipando-se, dessa forma, à rotina escolar. Ou ainda, por meio de jogos educativos oferecidos às crianças como entretenimento, mas que, em geral, visam praticar atividades que envolvem o raciocínio lógico ou fluência verbal. Os pais, sujeitos da pesquisa levada a cabo por Street e Street (2004), procuravam oferecer um letramento que, segundo suas concepções, pudesse garantir a seus filhos um reconhecido desempenho escolar e, por extensão, uma boa posição social. Os autores relataram as mobilizações dos pais no sentido de assegurar que a escola que seus filhos frequentavam garantisse um “modelo apropriado de letramento” (STREET e STREET, 2004, p. 193) e constataram que, em muitos momentos, os pais apresentavam-se como defensores de um letramento específico, “correto”, de efeitos universais e, portanto, autônomo. O letramento familiar, nesse contexto, cumpre com a finalidade de ensino-aprendizagem e “a pedagogia, nesse sentido, tem assumido o caráter de uma força ideológica que controla as relações sociais em geral e as concepções sobre a leitura e a escrita em particular.” (STREET e STREET, 2004, p. 182).

Os dados de nosso estudo permitem entrever que nem sempre as práticas de letramento escolar impõem-se de forma absoluta aos sujeitos, tampouco as práticas cotidianas impedem a participação em práticas de letramento socialmente valorizadas. Tendo em conta, entre outros fatores, a exponencial predisposição de crianças e jovens em acessar suportes digitais e textos multimodais, nos questionamos até que ponto pode-se sustentar a afirmação de um controle absoluto da escola sobre os sujeitos e suas relações com as práticas de letramento.

Ao reformular os conceitos de letramento associados com a pedagogização, particularmente enfocados na linguagem do letramento, os procedimentos para sua disseminação e a construção de um modelo autônomo de letramento, reconhecemos como eles se derivam não tanto da escola mesma como de padrões culturais e ideológicos mais amplos. (STREET e STREET, 2004, p. 203 [tradução nossa]<sup>13</sup>)

---

<sup>13</sup>Versão original do excerto de Street e Street (2004) supra citado: *Al reformular los conceptos de literacidad asociados con la pedagogización, particularmente enfocados en el lenguaje de la literacidad, los procedimientos*



Com essa afirmação, os pesquisadores reconhecem que a construção do modelo autônomo de letramento pode derivar-se tanto da escola como de padrões culturais e ideológicos da própria sociedade e, neste cenário, concluem que a pesquisa sobre letramento não deve centrar-se somente nas práticas escolares, mas focar também na forma como a comunidade conceitua o letramento. No caso dessa pesquisa, nota-se, efetivamente, que essa mobilização dos pais no sentido de cobrar da escola o modelo hegemônico (STREET e STREET, 2004), nada mais é que a manutenção dos valores das classes dominantes no ambiente escolar e, conseqüentemente, a preservação de seu *status quo*.

Num outro contexto, Kleiman (2010), ao referir-se à inserção de grupos minoritários em letramentos prestigiosos, como o letramento escolar, afirma que:

[...] o processo de tornar-se letrado é um processo identitário, porque, em uma sociedade profundamente dividida por questões sociais, como a brasileira, o processo de inserção na cultura da escrita equivale a um processo de aculturação, com a violência simbólica aí pressuposta. (KLEIMAN, 2010, p. 376)

De acordo com Kleiman (2010), para algumas comunidades a forma como a escola pratica o letramento se sobrepõe à cultura local e pode gerar conflitos (HEATH, 2004) com o que é familiar às crianças pertencentes a famílias com pouca ou nenhuma escolaridade, exatamente porque suas formas de lidar com a leitura e escrita não tomam como referencial o letramento escolar. Nesse contexto, são esperadas das crianças provenientes de classes populares, cujos pais tiveram pouco ou nenhum acesso à educação formal, as mesmas habilidades para a leitura, o que incide nos tão propalados casos de fracasso, segundo os parâmetros de avaliação próprios da forma escolar<sup>14</sup>, e nas desigualdades educacionais. Casos que, não raro, são interpretados como produto das incapacidades individuais (IVANIČ e MOSS, 2004), de modo que o letramento, tal como está posto, privilegie àqueles que têm acesso a determinadas práticas em detrimento das classes minoritárias, com pouco ou nenhum acesso a bens culturais. Contudo, nossos dados de pesquisa parecem colocar em suspeição a afirmação de que o grau de instrução dos pais pode determinar a maior ou menor adesão dos jovens ao letramento escolar.

Kleiman (2010) ressalta ainda as consequências do fracasso escolar no tocante à construção identitária de crianças e adolescentes, já que, sobretudo em sociedades

---

*para su diseminación y la construcción de un modelo autónomo de literacidad, hemos reconocido cómo ellos se derivan no tanto de la escuela misma como de patrones culturales e ideológicos más amplios.*

<sup>14</sup> A ‘forma escolar’ é um conceito que compreende a formação sócio-histórica de um projeto político pedagógico que se estruturou entre o século XVI e XVII, numa configuração social que diz respeito aos modos de atuar num determinado espaço e tempo, o tempo escolar, tal como conhecemos hoje, com suas delimitações espaciais, seu tempo restringido em grades de horários, a aprendizagem seriada, a preconização de saberes das classes hegemônicas, etc. Ver: (LAHIRE, THIN e VINCENT; 2001).

contemporâneas e grafocêntricas como a nossa, tornar-se letrado constitui-se em uma transição identitária que coloca em jogo certos estigmas, estereótipos e rótulos sociais que, em geral, tendem a transformar-se em impedimentos a oportunidades no mundo social.

Pensar as práticas de letramento a partir da perspectiva da construção identitária do educando e da comunidade local contrapõe-se ao modelo autônomo de letramento que privilegia um tipo exemplar de prática social, o das classes hegemônicas, e que nem sempre está de acordo com o contexto situado. Além disso, demanda que se conheça as trajetórias e acessos dessa comunidade para que se possa desvelar formas de melhor desenvolver o letramento dos jovens a ela pertencentes. Nas palavras de Kleiman (2010):

[...] parece necessário sugerir práticas e atividades que de fato visem ao desenvolvimento do letramento do aluno, entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social. O elemento-chave é a escrita para a vida social. (KLEIMAN, op. cit. p.377)

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita são ‘tecnologias’ a serviço das práticas sociais situadas, o texto não é tratado como um fim em si mesmo, para ser decomposto, analisado e avaliado, mas como constitutivo das práticas discursivas. Isso, no entanto, não implica abandonar as práticas escolares de ensino da escrita e da leitura, ao contrário, essas são ferramentas que, ao ser aprimoradas, viabilizam que estudantes, docentes e toda a comunidade escolar possam melhor atuar nas práticas sociais das quais tomam parte.

Kleiman (2010, p. 380) observa que as práticas de aquisição da leitura e escrita, embora pertençam intrinsecamente à esfera escolar, são também práticas sociais e que, muitas vezes, importam práticas não escolares de letramento para recontextualizá-las e torná-las mais significativas. Em conformidade com essa ideia, Ivanič e Moss (2004) defendem que não há distinção entre escola e comunidade, uma vez que as instituições educativas são, em si, comunidades. Ressaltam que é importante que os docentes reconheçam o papel do contexto social em que a escrita está inserida, independentemente a qual domínio corresponda e, acrescentamos, considerando os hibridismos (VIANNA et al., 2016) de domínios constantes nas práticas de letramento.

Bunzen (2009, p. 114) considera que o letramento escolar não é, necessariamente, um letramento “negativo ou perverso, autônomo e estático por natureza”, dessa forma, faz-se necessário considerar que a escola é, em princípio, “um lugar de aprendizagens e de construção de conhecimentos sobre vários objetos do mundo material e simbólico.” Outrossim, não se pode ignorar o hibridismo das práticas discursivas e a circulação de textos

que vão além das atividades de sala de aula e do ensino em si, como por exemplo, os bilhetes entre os estudantes, o empréstimo de um livro da biblioteca, os avisos afixados nas paredes, as questões burocráticas da escola, as mensagens afixadas nos corredores, que exprimem valores éticos, religiosos ou morais e que confirmam a escola como um espaço amplo e complexo de letramento. Ou como bem colocado por Signorini (2007):

São também práticas que estão em relação solidária e/ou de confronto com outras práticas sociais dentro e fora da instituição. Um exemplo significativo a esse respeito é o das práticas escolares de leitura/ escrita em suas relações com a de outras esferas de grande influência na sociedade, como as instituições acadêmicas e jornalísticas, por exemplo; (...). (SIGNORINI, 2007, p. 323).

O letramento escolar, assim, é permeado por múltiplas linguagens e discursos, das mais variadas esferas, que são apropriadas, reelaboradas ou rejeitadas. Reside aí a importância de focar a atenção aos usos e sentidos dessas linguagens, discursos que trazem os próprios estudantes para dentro do ambiente escolar, para que se possa compreender as práticas e repensar as formas de conduzi-las.

À vista disso, um projeto de letramento<sup>15</sup> escolar que leve em conta o contexto sócio-histórico e cultural do grupo, seus interesses e as demandas da comunidade em que vivem, segundo Kleiman (2010), pode surgir de uma situação de aula que sirva de ponto de partida para desenvolver eventos diversos de letramentos envolvidos na prática e que transcendem os letramentos escolares. Para ilustrar sua colocação, relata um projeto exitoso com uma turma de Educação Infantil na qual as crianças insistiam na releitura de um conto tradicional, no qual a galinha ruiva, personagem principal, procurava ajuda de outros animais para plantar milho e, posteriormente, colher e preparar um pão para seus pintinhos. A partir desse conto, a educadora decidiu, em comum acordo com seus alunos, plantar o milho, acompanhar o crescimento, colher e, finalmente, preparar o pão de milho. No decorrer desse processo, vários eventos de letramento surgiram: a produção de "diagramas, fitas métricas, livrinhos, pastas, transparências, desenhos, sem que houvesse uma predefinição dos conteúdos a serem abordados [...]" (KLEIMAN, op. cit. p. 383).

Nesse exemplo, evidencia-se que a prática letrada se constituiu a partir de um interesse comum do grupo, o conto infantil, que se configurou num evento de letramento literário, e os eventos subsequentes foram mobilizados em função das demandas que foram surgindo ao

---

<sup>15</sup> Segundo Kleiman (2007), "um projeto de letramento se constitui como 'um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.'" (KLEIMAN, 2000, p. 238 apud KLEIMAN, 2007, p. 16).

longo do processo. A leitura do conto, nesse caso, tornou-se um contexto gerador de outros letramentos, entretanto, o projeto só foi possível pela ação da educadora, que foi sensível às necessidades do grupo, possibilitando, assim, o engajamento das crianças com seu próprio aprendizado. Ressalta-se, aqui, a importância da escuta atenta do educador para a oportunidade que se constituiu em um dos eventos de letramento escolar e que gerou uma série de outros eventos.

No que tange ao fator mobilizador dos letramentos, Ivanič e Moss (2004) distinguem duas formas: a que é imposta, estabelecida por instituições sociais, seja a escola, o trabalho ou outra entidade, isto é, a ação letrada instituída a partir da iniciativa de terceiros; e o letramento autogerado, que é de escolha e iniciativa do próprio indivíduo ou grupo. O letramento autogerado está presente todo o tempo nas atividades cotidianas, ao escrever um bilhete, ao copiar uma receita ou compor um poema, enquanto que o letramento imposto está, em geral, relacionado às burocracias ou às atividades educacionais, nas quais um professor determina o que seus alunos devem ler ou escrever. Essa distinção explicita duas situações que matizam as maneiras como os sujeitos se apropriam, em maior ou menor grau, dos letramentos: a forma imposta, que não necessariamente refere-se aos letramentos escolares, são determinadas por terceiros, pré-planejadas e padronizadas, e a forma autogerada, que parte de sua própria iniciativa, supondo aí maior engajamento do sujeito com seu aprendizado.

Formulação semelhante fazem Kalantzis e Cope (2004) quando defendem que a aprendizagem está vinculada, sobretudo, a duas condições: ao sentimento de pertencimento com relação ao objeto de ensino e à possibilidade de transformação do indivíduo. Entretanto, salientamos que a aproximação que fazemos da distinção proposta por Ivanič e Moss (2004) a esta ideia, se vincula particularmente à compreensão de que as práticas de letramento são melhor viabilizadas ao considerar o contexto sócio-histórico e cultural das práticas sociais locais, e não com a noção universalizante de aprendizagem de conteúdos. E, em consonância com Aliagas Marín (2008, p. 8) não compreendemos o letramento como algo que “‘se aprende’ ou ‘se adquire’ em um processo linear e fechado, mas que seus limites e significados se constroem ao usar os textos em cada situação concreta.”<sup>16</sup>. Essa ideia complementa-se com o exposto por Vianna et. al. (2016) ao afirmar que:

[...] não é adequado, segundo nosso ponto de vista, dizer que se “aprende” o letramento, ou as práticas de letramento, pois “aprender” pode pressupor o

---

<sup>16</sup> Versão original do excerto de Aliagas Marín (2008) supracitado: *la literacidad no se ‘aprende’ o ‘adquiere’ en un proceso lineal y cerrado, sino que sus límites y significados se edifican al usar los textos en cada situación concreta.*

conhecimento de todos os aspectos e etapas que envolvem as práticas, com uma visão equivocada de completude. Se “aprender” não pressupuser ter pleno conhecimento de tudo o que envolve a prática social, qual seria o critério para se definir que os sujeitos aprenderam ou não a participar da prática? (VIANNA et al. 2016, p. 38)

Nesse sentido, reafirma-se a noção de práticas de letramentos como processo, e não como unidades de saberes a serem adquiridos. Cabe ressaltar que, no exemplo citado por Kleiman (2010), a situação inicial foi gerada a partir da iniciativa e interesse das crianças, a leitura do conto que elas já conheciam, contudo, ao dar continuidade à atividade e trazer novos letramentos, a educadora proporcionou a oportunidade de ampliação do que já era conhecido pelos alunos. Nesse caso, não nos referimos a efeitos universais do letramento, uma vez que, tal como colocado por Vianna et al. (op. cit. p. 38), “há diferentes formas de participação nas práticas; os indivíduos podem assumir diferentes papéis, uns podem ter maior autonomia do que outros, etc.”

Nessa perspectiva, o pertencimento refere-se à familiaridade e ao, ainda que relativo e particular, conhecimento que o educando tem sobre a prática de letramento proposta e sobre os textos e artefatos que dela fazem parte. Sendo assim, espera-se que esta esteja vinculada à sua trajetória de vida, sua identidade e às demandas do contexto sócio-histórico da comunidade a que pertence. Quanto à transformação do indivíduo, entretanto, segue-se que não basta que os textos, meios e suportes referenciem única e simplesmente o próprio universo do educando, é importante que o confronto com novos saberes e letramentos, não para subjugar a cultura local ou aculturar, mas para desviar-se das desigualdades de oportunidades de inserção social, contrapor discursos e ideologias, para questionar sua própria condição, apropriar-se dos discursos e transformar sua própria realidade.

Diante dessas considerações, salientam-se dois aspectos tão paradoxais quanto complexos com relação à instituição escolar e suas práticas de letramento. De um lado, a escola, para muitos o único meio de acesso à educação e à produtos culturais, é reconhecida como a principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995), e lugar de construção do conhecimento, de circulação dos mais variados textos e práticas discursivas (BUNZEN, 2009) onde, a partir de seu próprio contexto social, constitui-se como uma comunidade em si (IVANIČ e MOSS, 2004) e não como um órgão paralelo à comunidade externa. De outro lado, por cumprir um importante papel na sociedade contemporânea, o letramento escolar exerce a posição de paradigma para as demais práticas de letramentos sociais (STREET e STREET, 2004). Contudo, ao privilegiar o letramento em posição hegemônica (STREET, 2014), adota práticas e critérios para avaliar que, para muitos, podem representar um processo

de aculturação (KLEIMAN, 2010) que resulta, não raro, em fracasso escolar (IVANIČ e MOSS, 2004; GEE, 2004, STREET e STREET, 2004; KLEIMAN, 2010).

Frente a esse contexto, retomamos nosso tema de pesquisa para colocar em questão qual o lugar do letramento literário na escola de hoje. Tendo em vista que o ensino da leitura e da literatura têm sido considerado como de responsabilidade da educação escolar, é preciso considerá-lo dentro do escopo das práticas de letramento escolar e desvelar quais relações de poder encontram-se imbricadas nessa prescrição. Primeiro, trata-se de compreender de que forma, especialmente, a leitura literária e o letramento literário adquiriram estatuto tal, constituindo parte dos objetivos e conteúdos de ensino. Segundo, é importante distinguir como os discursos sobre a literatura e as práticas de leitura literária adquiriram um caráter fulcral na escolarização, estabelecendo dicotomias e definindo quem pode ser considerado leitor<sup>17</sup>.

### **1.2.1 O letramento literário na escola**

A fim de contextualizar nossa discussão, focamos nosso olhar na história recente do ensino da literatura nas escolas do Brasil, que abrange um período marcado sobretudo pela abertura política. Com os primeiros sinais de redemocratização, entre o final da década de 1970 e início de 1980, intensificam-se as discussões acerca da necessidade da reconstrução da educação, fundada em bases democráticas, momento em que as pesquisas na área de Letras, Linguística e da Educação (ZILBERMAN, 2008; MORTATTI, 2014) começam a ganhar impulso e, nesse cenário, intensificam-se também as discussões em torno do ensino da literatura na escola. Discussões essas advindas sobretudo dos Estudos Culturais que, ainda que em diálogo com a cultura crítica da primeira metade do século XX, procuravam romper com a dicotomia entre produção cultural de boa e má qualidade, no sentido de reconhecer as produções originadas de grupos sociais minoritários. E, na esteira dessas concepções, ao voltar-se à literatura numa perspectiva multicultural, a História, a Sociologia e a Antropologia passaram a focalizar as escritas ‘populares’ (PAULINO, 2004).

Outrossim, as discussões da área da Educação, buscavam romper com velhos modelos de ensino da literatura que, na manutenção dos valores estruturalistas preconizavam a

---

<sup>17</sup> A este respeito ver a definição de leitor em: INSTITUTO PRÓ-LIVRO (2016). Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil - 2015, p. 21. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/8042-downloads-4eprlb>> Acesso em: 24 de jul. 2016.

sistematização da literatura através de um cânone, abordando, basicamente, as características de gêneros e contextos históricos, estudo dos poemas de formas fixas e biografia dos autores (COSSON, 2014; MORTATTI, 2014). A leitura, efetivamente, das obras literárias relegava-se a um segundo plano, sobretudo nos anos escolares que antecedem os exames vestibulares e exigiam quase sempre a mesma lista de obras e autores. Outra característica do ensino nesse momento era a “utilização escolar do texto literário como pretexto para ensinar gramática normativa da língua, valores morais e cívico-patrióticos, ou para formar o ‘aluno crítico’ da ideologia dominante.” (MORTATTI, op. cit. p. 25)

Contrapondo-se ao modelo propedêutico de ensino de literatura, surgiram publicações que contestavam o lugar da literatura na escola, como o artigo “O texto não é pretexto”, de Marisa Lajolo (1982 apud LAJOLO, 2009), que problematiza, então, o uso do texto literário como pretexto para o ensino da gramática e de valores morais e éticos (COSSON, 2011). Na ocasião, a autora sustentava que o uso do texto literário em sala de aula atribuía à obra um caráter artificial, uma vez que não era aquele o uso adequado da leitura literária.

Por esse período, o estudo da literatura compreendia, por intermédio do livro didático, os aspectos formais da análise literária a partir de fragmentos de obras pertencentes ao cânone, e a leitura dos livros infantojuvenis era acompanhada pelas tradicionais fichas de leitura (MORTATTI, 2014; COSSON, 2010, 2011) que tinham como função, além da verificação da leitura, avaliar os níveis de compreensão leitora, ou seja, a aquisição de capacidades. O discurso dominante de então, trazia no bojo de sua proposição o viés cognitivista, ressoando o que um de seus defensores, Lourenço Filho (1943 apud MORTATTI, op. cit.), pregava: “Há uma ‘literatura’ específica para as crianças, justamente porque estas a consomem; porquanto se torna possível levar-lhes a emoção estética, através das letras, nas condições naturais de seu gradativo desenvolvimento mental, emocional e cultural.” (LOURENÇO FILHO, 1943, p. 157 apud MORTATTI, 2014, p. 27). Para Mortatti (op. cit. p. 27) essa compreensão prescreve aos autores de literatura infantil que partam de uma “estética evolutiva ou genética” para compor suas obras, colocando assim “a arte a serviço da formação/educação das crianças e jovens.”

Depreende-se dessa ideia uma dupla relação de dependência entre texto literário e educação. De um lado, as criações literárias devem pautar-se em modelos pedagógicos, afastando-se, assim, da noção de literatura enquanto arte, tal como sugerido por Mortatti (op. cit. p. 27) e, dessa forma, atendendo a uma demanda específica de narrativa literária. De outro, à educação cabe preconizar determinados textos em detrimento de outros, inclusive

delimitando o que é adequado para determinadas faixa-etárias. E, nesse cenário, ao privilegiar certos produtos culturais, rechaça-se as idiosincrasias das práticas situadas, bem como suas produções culturais, e ignora-se as relações de poder (HAMILTON e BARTON, 2000; STREET, 2006) que estão em jogo quando se seleciona este e não aquele texto.

Rumo ao século XXI, com a abertura política, o cenário cultural mudou substancialmente: a globalização e suas consequências políticas e econômicas, os meios de comunicação e as novas mídias digitais possibilitaram a expansão da cultura de massa, abrindo caminho também para a “ruptura das fronteiras entre o centro e a periferia, o erudito e o popular, entre a ‘alta literatura’ e o pop, entre o clássico e o *fashion*, o rural e o urbano, [o que] determinou certa euforia que vigora nos meios tanto acadêmicos, quanto artísticos.” (ZILBERMAN, 2008, p. 14). Com essas mudanças, os conceitos de arte e cultura se ampliam, e com elas “as potencialidades de criação e de investigação”.

Nesse contexto, a atenção dos jovens, em meio à profusão de produções culturais referentes a diversas esferas sociais, para além da escola, tem se constituído em mais um desafio para o educador, que tem em mãos um dilema a resolver: quais aprendizados privilegiar? Quais coletâneas de textos e quais práticas de leitura devem ter lugar na escola? Que leitor se quer formar? Durante muito tempo, sendo a escola frequentada exclusivamente pelas elites, o cânone literário seria a resposta possível (ZILBERMAN, op. cit.), no entanto, com a democratização da escola pública e o acesso das classes populares à educação formal, tanto a imposição de um cânone como a de uma língua padrão passam a ser interpretados como processo de aculturação e expõem conflitos antes apagados ou se quer vistos (KLEIMAN, 2010). Tais dinâmicas demandam questionar sobre as ideologias que estão por trás do ato de selecionar uma e não outras obras, uma e não outras manifestações culturais, uma e não variadas práticas de leitura e de escrita. Nesse sentido, tem sido fundamental conhecer as trajetórias da comunidade escolar e suas necessidades para compreender de que forma o letramento, por parte da escola, pode contribuir para a democratização de oportunidades de usufruto de produções culturais contemporâneas, na valorização de práticas e produtos que se encontram em posição marginal, na subversão da realidade de coletividades e na constituição de formas de resistência às desigualdades sociais históricas. (KLEIMAN, 2010)

No impulso das discussões geradas entre o final da década de 1970 e o início de 1980 em torno da reestruturação do ensino fundamental, em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que anunciavam uma mudança de paradigma no ensino de



Língua Portuguesa, ao apontar em documento oficial as críticas até então feitas ao ensino tradicional vigente:

- *A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;*
- *A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;*
- *O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;*
- *A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;*
- *O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;*
- *A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.* (BRASIL, 1998, p.18)

Dos tópicos acima apontados, nota-se a intenção de se voltar para as idiossincrasias da comunidade discente. Destacam-se a adoção de uma perspectiva social da linguagem, a centralidade do texto escrito e a crítica à pouca visibilidade da diversidade das práticas sociais de uso da escrita, por meio das quais, a partir das interações entre os sujeitos do discurso, se constroem os sentidos do texto (KLEIMAN, 1995, 2010; STREET, 2006, 2014; VÓVIO, 2007; BUNZEN, 2009).

Dá-se atenção, nesse documento, ao uso do texto dentro de suas especificidades, encarnado em eventos nos quais são necessárias, como por exemplo, as práticas de leitura de textos jornalísticos, científicos ou enciclopédicos com o propósito definido pela interação e objetivo que guiam os sujeitos nessas situações; a leitura e produção escrita de uma carta, um bilhete e, nos dias atuais, um e-mail, pela oportunidade de explorar e ampliar as formas de se comunicar e os diferentes registros; o acesso ao texto literário, pela experiência estética de uso da linguagem. Enfim, uma educação básica que favoreça “o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística,” pois o documento compreende que essas “são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1998, p. 19).

Em conformidade com essa proposição, tal como mencionado anteriormente, Lajolo (1982) havia predicado em seu artigo que o texto não é pretexto para ensinar conteúdos gramaticais ou temáticos. Quase três décadas depois, contudo, a própria autora atualiza sua afirmação, observando que:

[...] as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social. [...] O caráter coletivo da leitura que a escola patrocina pode também recuperar o caráter coletivo e socializado de práticas sociais de leitura e de escrita. (LAJOLO, 2009, p. 105-106)

Tomando por base essa colocação, a autora parece priorizar as práticas sociais de leitura, e o texto, assim, passa a ser parte integrante dessa prática. Segundo Lajolo (2009, p. 112), no entrelaçamento que a palavra texto traz em sua etimologia insere-se o entrecruzamento de ideologias, histórias, discursos, linguagens e sentimentos que convêm à escola recuperar, bem como propor a compreensão dos contextos de produção em contraponto com o contexto de circulação das e nas práticas de leitura, não para “adivinhar” significados interiores ao texto, mas para, a partir de seu contexto, ser capaz de atribuir-lhe significados. E, dessa forma, atualizando sua tese anterior, a autora afirma que “o texto não é mesmo pretexto. Mas é contexto.”

Com respeito aos usos do texto literário no âmbito escolar, Soares (1999) propõe que se analise, antes de mais nada, que se trata de uma relação constituída numa via de duas mãos entre obra literária e escola. Isto é, uma relação de troca em que, de um lado, se apresenta a apropriação que faz a escola da leitura literária, aquilo que, de forma pejorativa, é correntemente apontado como literatura escolarizada; e, de outro, o contexto de produção da obra, que se concebe num produto destinado ao consumo escolar, na busca por literatizar a escolarização infantil.

Esta segunda perspectiva traduz-se no que Marisa Lajolo, em um artigo do jornal mineiro, O Tempo (1997 apud SOARES, 1999), menciona como o “pacto da literatura infantil com a escola”, referindo-se à vinculação entre produtores (os autores) e distribuidores (a escola). Uma literatura infantil e juvenil que é pensada e produzida a partir das necessidades de aplicação didática da escola, tal como as tradicionais fichas de leitura e sugestões de projetos pedagógicos de leitura elaborados para acompanhar os, não por acaso, chamados livros paradidáticos. Essa produção, no impulso de programas governamentais de fomento à leitura, que têm como princípio ampliar o acesso às obras literárias previamente selecionadas, têm alavancado o mercado editorial especializado em literatura infantil e juvenil e motivado o aparecimento de setores privados especializados na produção e/ ou difusão de livros voltados ao público jovem.

Soares (1999) afirma, entretanto, que essa literatura produzida para atender a uma demanda de mercado, ainda que possa soar incômodo a muitos, não é recente:

Monteiro Lobato, quando publicou *A menina do nariz arrebitado*, em 1921, caracterizou-o na capa, como ‘livro de leitura para as segundas séries’, o livro foi anunciado como ‘um novo livro escolar aprovado pelo governo de São Paulo’, e a edição foi realmente vendida para o governo de São Paulo para que o livro fosse adotado nas escolas. (SOARES, op. cit. p. 18-19)

À vista disso, a autora propõe que à constante discussão a respeito da escolarização da literatura seja acrescida a reflexão a respeito do contexto de produção da literatura como produto de consumo escolar, e de como interpretar essa relação com os usos que se faz do texto literário na escola. Essa dupla questão remonta à proposição de Lourenço Filho (1943 apud MORTATTI, 2014), anteriormente mencionada, de uma produção literária sob demanda. Há, no entanto, uma clivagem entre esses dois processos no que diz respeito ao fator propulsor da produção do livro: se na concepção de Lourenço Filho o motor de sua proposta foi a perspectiva cognitivista para a criação da obra literária, no atual cenário, o que mobiliza a literatização da escolarização infantil, como intitulado por Soares (1999), apresenta-se, antes, numa perspectiva de consumo.

Com relação à escolarização da literatura, compreendida como problema, Soares (1999) defende que é necessário considerar a natureza mesma da instituição, que desde sua crescente popularização no século XVI, passou a estruturar-se numa configuração social que diz respeito aos modos de atuar num determinado espaço e tempo, constituindo-se na forma escolar tal como a conhecemos hoje (LAHIRE, THIN e VINCENT, 2001). Tal configuração baseia-se numa estrutura na qual “o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias” (SOARES, op. cit. p. 21), a seriação do ensino, as grades curriculares, os horários, as normas e as burocracias institucionais.

Por este motivo, para a autora, negar a escolarização é negar a própria instituição, uma vez que toda e qualquer atividade dentro da escola passa inevitavelmente pela forma escolar. Não se trata, portanto, de propor a desescolarização da leitura literária, mas de olhar criticamente para como essa escolarização da literatura vem sendo conduzida, a serviço de uma pedagogização da leitura literária.

Soares (1999) expõe, então, algumas instâncias escolares por onde circulam os textos literários e que se constituem na escolarização da literatura. A biblioteca escolar ou, em alguns casos, a sala de leitura, são espaços instituídos de acesso ao livro e, por sua própria existência como ambiente apartado dos demais, possui procedimentos próprios para empréstimos das obras, tempos delimitados para a leitura, modos de ler, de estar e de ocupar o espaço que se diferenciam da forma que se lê em espaços privados e acervo preestabelecido, com seleção de gêneros, obras e autores por meio de critérios nem sempre compartilhados com a comunidade escolar e, especialmente, professores.

A leitura de textos literários na escola caracteriza-se como instância de escolarização, sobretudo por ter objetivos pré-estabelecidos, não há leitura na escola que não tenha a finalidade de educar, instruir, avaliar ou regular, independentemente da forma como é feita, se adequada ou não e, por este motivo, não há na escola leitura literária que não seja escolarizada. Outra instância citada pela autora é a leitura e estudo de textos literários nas aulas de Português que, em grande parte oferecida por meio de livros didáticos, se apresentam como fragmentos de obras, o que pode impor algumas inadequações na prática escolar da leitura literária.

Frequentemente, na árdua tarefa de cumprir com a jornada dupla, ou, por vezes, tripla de trabalho, por conta das precárias condições laborais, o professor recorre ao livro didático (SOARES, 2002b) como único meio para a elaboração e gestão de suas aulas. Esse fato supõe certas questões em torno de alguns aspectos que afetam diretamente a qualidade da prática de leitura do texto literário (SOARES, 1999), nos quais destacam-se: a seleção das obras e autores presentes nos manuais didáticos; a proposta de trabalho a partir de um fragmento de obras; a transferência do texto de seu suporte original para o livro didático e os objetivos e finalidades de leitura.

A seleção dos textos dos livros didáticos organiza-se, geralmente, em torno de obras que, se não pertencentes ao cânone, são ao menos socialmente legitimadas, e a preferência por alguns gêneros literários em prejuízo de outros, resulta na homogeneização da cultura e, consequentemente em ideologias impostas, que incidem em uma ampla exclusão cultural. A presença recorrente de mesmos escritores (SOARES, op. cit.) nos diversos manuais, ainda que, geralmente composta por autores reconhecidos pela qualidade de suas obras, incorre na restrição da diversidade da experiência literária no que tange à linguagem, aos aspectos socioculturais e, mais uma vez, ao aspecto ideológico.

Quanto ao uso de fragmentos de obras, seu uso se justifica diante das limitações de variadas ordens, de acesso a obras (da legislação sobre direitos autorais, do pagamento e autorização dos autores ou herdeiros pelo uso de certas peças literárias para fins didáticos, por exemplo), do projeto gráfico que condiciona as dimensões do texto a compor determinada página, da compreensão de autores sobre as capacidades dos estudantes em apropriarem-se de determinada obra na íntegra ou não, do que os autores presumem em relação à gestão do tempo de ensino nas aulas, entre outros. Entretanto, as escolhas de tais fragmentos frequentemente, “centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as

veiculam.” (SOARES, 1999, p. 43) Com isso, secciona-se a obra, dá-se atenção aos assuntos e não ao tema, à estrutura composicional e aos recursos estilísticos, tampouco focaliza as condições de produção e circulação desses discursos, elementos que para Bakhtin<sup>18</sup> (1997 [1952-53]) são fundamentais para acessá-los e apropriar-se deles e compreender seus usos em diversas atividades humanas.

Outra questão que se coloca quanto à leitura literária nos livros didáticos é com relação à transferência do texto de seu suporte original, para o manual didático. A obra, em seu suporte original, com todo os elementos paratextuais que a compõem: as ilustrações, a capa, uma epígrafe escolhida pelo autor, o prefácio escrito, por vezes, por alguma personalidade em especial, a quarta capa, etc., têm um importante papel na atribuição de sentidos à obra como um todo. E, tal como afirma Roger Chartier:

[...] os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis. [...] Mais do que nunca, historiadores de obras literárias e historiadores das práticas e partilhas culturais têm consciência dos efeitos produzidos pelas formas materiais. No caso do livro, elas constituem uma ordem singular, totalmente distintas de outros registros de transmissão tanto de obras canônicas como textos vulgares. Daí, então, a atenção dispensada, mesmo que discreta, aos dispositivos técnicos, visuais e físicos que organizam a leitura do escrito quando ele se torna um livro. (CHARTIER, 1994, p. 8)

Os elementos que compõem o livro descentralizam o escritor como único autor da obra (CHARTIER, 1994), já que o escritor é autor do texto, mas a obra é de autoria de todos os aparatos editoriais que a compõem. Do ponto de vista da História Cultural, a leitura do texto literário é considerada o resultado das diferentes apropriações por parte do leitor que varia segundo o contexto sócio-histórico. As apropriações e sentidos que atribuem os sujeitos à obra não são estáticos e universais (CHARTIER, op. cit.), no entanto, a leitura de um texto passa, necessariamente, pelos sentidos atribuídos ao objeto livro em si e, por extensão, ao seu suporte.

Acerca dos sentidos atribuídos ao texto literário em relação ao suporte de leitura, Abreu (2006) toma como exemplo um texto do qual, sem revelar sua origem, faz a análise literária de sua narrativa a partir da construção dos personagens, da relação com o tempo da narrativa, do fluxo de consciência do narrador-personagem e vários outros elementos que, em tese, caracterizam um texto literário. Ao final de sua análise, revela tratar-se de uma carta de

<sup>18</sup> Para Bakhtin (1997 [1952-53], p. 279), “O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.”

um leitor para a Revista Claudia. Com isso, o que a autora busca demonstrar, além dos limites do que pode ser considerado literatura, é o quanto o suporte do texto pode condicionar as disposições do leitor e levá-lo a ler e interpretar de maneiras distintas. O que a leva a afirmar que:

[...] a literariedade não está apenas no texto – os mais radicais dirão: não está nunca no texto – e sim na maneira como ele é lido. Um “mesmo” texto ganha sentidos distintos de acordo com aquilo que se imagina que ele seja: uma carta ou um conto, um poema ou uma redação. Saber que algo é tido como literário provoca certo tipo de leitura. (ABREU, 2006. p. 29)

No caso do livro didático, é de conhecimento do aluno que o que há ali são textos para sua aprendizagem, o que pode interferir diretamente na sua maneira de ler e, conseqüentemente, de interpretar. Portanto, a função do livro didático, de sistematizar o texto e servir de objeto de aprendizagem, se não adequadamente mediado, pode distanciá-lo da experiência estética do texto literário.

Para Soares (1999), a escolarização da leitura literária é inevitável, uma vez que, entende ser função da escola selecionar e sistematizar o conhecimento para instituí-lo de forma didática. Contudo, em lugar de prescrever o que se deve fazer para formar o leitor – até porque não há fórmulas fixas e universais para as práticas sociais –, é preciso, sobretudo, reconhecer quais são os problemas presentes nas instâncias da escolarização que fazem do uso do texto literário uma prática inadequada para o processo de letramento de textos de literatura.

Em consonância com Soares (1999), Cosson (2014 [2006]) afirma que não se trata de discutir a escolarização da literatura, mas compreender que é atribuição da escola promover o letramento literário<sup>19</sup>, enquanto prática social, sem descaracterizá-la ou falseá-la por meio da leitura de fragmentos que não cumprem o papel de possibilitar o estudo do texto em si.

Para Cosson (2014, p. 47) “o princípio do letramento literário é a construção de uma comunidade de leitores”.

Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (COSSON, 2014, p. 47)

---

<sup>19</sup> O termo foi empregado pela primeira vez por Graça Paulino no texto “Funções e disfunções do livro para crianças”, publicado em “O jogo do Livro Infantil”, (PAULINO, 1997). Cf. ROSA (2012), define o letramento literário como “processo ativo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. [...] O letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico”. Disponível em < <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11599/13367> > Acesso em: 13 de dez. de 2017.

Segundo a definição de Cosson<sup>20</sup>, o letramento literário é um ato contínuo de apropriação do texto enquanto linguagem: uma prática constante. E preconiza que, para que o letramento literário se efetive no âmbito escolar é necessário que o processo cumpra quatro características fundamentais. O primeiro é garantir que o aluno tenha contato direto com a obra literária e não textos descritivos ou que tratem de literatura. Depois, é preciso que se construa uma “comunidade de leitores”, ou seja, um espaço e tempo que propicie o compartilhamento da leitura literária. É preciso também levar em conta o repertório de leituras dos alunos, não se limitando a textos escritos, mas a partir destas manifestações culturais e artísticas de interesse dos alunos, ampliar seu repertório literário. E, por fim, o objetivo é atingido quando o letramento se estrutura como uma prática contínua, direcionada para o “desenvolvimento da competência literária”.

Nessa perspectiva, a literatura não deve restringir-se à leitura do cânone (COSSON, 2010), pois este deve ser considerado como parte de um conjunto de obras que compreende as várias manifestações literárias, bem como as ligações que mantêm com outras artes e expressões culturais e que também precisam ser contempladas pela escola. Com relação à atribuição docente, propõe que no contexto escolar:

É papel do professor ajudar o aluno a fazer essa passagem, questionando, relacionando e analisando os mecanismos literários com os quais o texto foi construído. O espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno. Para tanto, não se pode temer o fantasma da análise literária. (COSSON, 2010, p. 59)

Essas propostas ilustram uma das possibilidades de letramento literário, já que, os letramentos não se restringem ao espaço escolar e tampouco o espaço escolar se restringe ao letramento literário. Tais proposições dos autores mobilizados nesta seção apresentam-se mais afeitas às inovações teórico-metodológicas de ensino de língua materna, atuais demandas sociais, com efetiva atenção aos grupos que se encontram nesse processo. Entretanto, essa equação não é simples. É necessário desvelar as relações de poder imbricadas nas práticas de leitura e seleção de textos que têm lugar na escola, bem como redimensionar a partir dos educandos sua posição de agentes, capazes de escolher e tomar decisões sobre o próprio aprendizado e que, constantemente, atribuem significados tanto às práticas de uso da escrita quanto aos textos que produzem ou têm acesso.

---

<sup>20</sup> Ver Glossário CEALE de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/>> Acesso em 13 de jan. 2018.

De acordo com os Estudos dos Letramentos, poderíamos tomar as prescrições e ordenações da esfera escolar em torno do que ensinar e como ensinar como referidas ao modelo autônomo, já que pressupõe que os aprendizados se dão de modo homogêneo com inequívocos efeitos globais, transferíveis a inúmeras situações, textos e esferas sociais. Os Estudos dos Letramentos também nos alertam para a pluralidade de instâncias formativas dos sujeitos, o que não é distinto quanto se tem no horizonte os gêneros literários.

As práticas sociais de uso da leitura e escrita, como já explicitado e tomado como nosso pressuposto, são historicamente e socialmente construídas, daí que, o que rege a seleção dos textos, as maneiras de ler, os suportes e os produtos culturais, são os contextos sócio-históricos e culturais e as interações entre os atores sociais, que não necessariamente priorizam a leitura de textos literários. Dessa forma, à guisa de propor algumas reflexões sobre o letramento literário não escolar, propomo-nos a lançar um breve olhar sobre o tema na seção a seguir.

### **1.2.2 O letramento literário em outras esferas sociais**

Ao final da década de 1970 diagnosticou-se “uma crise da leitura”, sobretudo entre os jovens (ZILBERMAN, 2012). Essa suposta crise foi marcada, de um lado pelo crescente interesse dos jovens pelos meios de comunicação de massa e, de outro, pelo aumento do consumo de obras literárias de forma considerável. Esse crescimento foi, em grande parte, fomentado pela reforma educacional no início da década de 1970 que abriu outras perspectivas para o trabalho com os textos literários na escola, além da democratização do acesso à Educação Básica, que aumentou também a faixa de escolaridade obrigatória, primeiro de cinco para oito anos e, posteriormente, de oito para nove anos (ZILBERMAN, 2012). No entanto, à medida que se observava o crescimento do consumo de produções culturais e da escolaridade, detectava-se um crescente desinteresse pela leitura literária. O que leva Zilberman (op. cit. p. 15) a afirmar que a ação pedagógica transformou-se, nesse contexto, em “agente de incremento do mercado, vale dizer, em um organismo que atua em prol dos setores ligados ao capital no conjunto da sociedade burguesa”.

Esse cenário insere-se no que Soares (1999) designou de literatização da escolarização, visto que coloca a atividade docente a serviço de um tipo específico de letramento literário de caráter propedêutico, sendo o letramento literário tarefa da instituição



escolar. Sem contar que, não raro, a seleção de leituras acaba por incidir nas tradicionais leituras obrigatórias do cânone ou de obras modernas escritas por autores socialmente legitimados. Visto desse ângulo, quando se trata de infundir entre os jovens aquilo que a instituição escolar, sob influência de uma cultura hegemônica, considera a “boa literatura” parece, de fato, haver uma “crise da leitura”.

Entretanto, pesquisas como o INAF<sup>21</sup> (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) e Retratos da Leitura no Brasil<sup>22</sup> vêm apontando que tanto a competência leitora como a quantidade e frequência com que se lê vinculam-se à escolarização. Ressalta-se, porém, que o nível de escolaridade também está diretamente ligado a outras variáveis, como o nível socioeconômico, o capital cultural familiar, a etnia, a condição de moradia, o acesso a bens culturais, etc. (RIBEIRO, 2003)

Guardadas as diferenças, um dos pontos de convergência entre os resultados das duas pesquisas mencionadas, é que, ao contrário do que se pode pensar, o maior número de leitores concentra-se na faixa dos 11 aos 24 anos de idade (RIBEIRO, 2003; FAILLA, 2016). Contudo, entre o que gostam de ler ou aquilo que os jovens declaram ler, e o que a escola recomenda pode haver alguns conflitos. É entre o que está estabelecido para educação escolar e o que se lê de maneira voluntária que pode residir a crença da “não-leitura” dos estudantes. São esses conflitos muitas vezes apagados ou não considerados que fazem com que certas ações de incentivo à leitura, conforme adverte Ribeiro (2003, p. 16), “não surtam os efeitos esperados, porque a compreensão do problema a que se dirigem é limitada ou distorcida por valores ou crenças cujos fundamentos são duvidosos.”

Anteriores a essas avaliações, campanhas e programas de fomento à leitura como o Programa Nacional Biblioteca da Escola<sup>23</sup> (PNBE) e de políticas alternativas ou

<sup>21</sup> O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa realizada pela ONG Ação Educativa em parceria com o Instituto Paulo Montenegro e executada pelo IBOPE Inteligência que tem como objetivo indicar o nível de alfabetismo e os níveis de competência leitora da população brasileira entre 15 e 64 anos.

<sup>22</sup> A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil vem sendo organizada e promovida desde o ano 2000 pelo Instituto Pró-Livro, uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida por contribuições do mercado editorial. Os dados da pesquisa são coletados e seus resultados divulgados no ano subsequente. A pesquisa já contou com quatro edições: 1ª edição: 2000; 2ª edição: 2007; 3ª edição: 2011; 4ª edição: 2015. Disponível em: < <http://prolivro.org.br/home/>> Acesso em: 10 de set. 2017.

<sup>23</sup> O PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), desde 1997, promove a distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência às bibliotecas escolares. A distribuição é feita de forma alternada, em um ano são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, e no ano seguinte são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. O objetivo do programa é, segundo o portal do MEC, “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores”. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>> Acesso em 18 de jan. de 2018.

complementares à escolarização, como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura<sup>24</sup> (PROLER), por exemplo, que promove oficinas, cursos, palestras e eventos artístico-culturais das mais diferentes naturezas, já vinham atuando com o objetivo de articular a leitura literária a outras expressões culturais.

Paralelos às ações governamentais, há também diversos projetos da iniciativa privada, por meio de Organizações Não-Governamentais e Fundações, financiados por grandes empresas ou com apoio das secretarias da cultura e da educação de estados e municípios, que promovem eventos e formações de mediadores de leitura em praças, bibliotecas ou em comunidades com poucos recursos, e que vão além dos programas destinados às escolas públicas.

Essas iniciativas, contudo, dividem opiniões. Em uma reportagem veiculada numa publicação de 2003 da ONG Ação Educativa<sup>25</sup>, sobre políticas governamentais e iniciativas da sociedade civil e de empresas voltadas ao fomento de práticas de leitura, a então coordenadora do PROLER, Cynthia Campelo Rodrigues, apontou algumas ações importantes do Programa, como, por exemplo, um projeto de leitura em São Luís (MA), o Projeto Livro na Praça, em que parte do acervo da biblioteca local, antes sem uso nas estantes, era levado a várias praças da periferia da cidade e uma equipe de voluntários desenvolvia atividades de leitura com a comunidade. Ressaltou também as parcerias entre o PROLER, o Ministério da Cultura e as secretarias de educação para a formação de professores para a mediação de leitura. Segundo a coordenadora essa era uma medida de grande relevância, dado que a escola não vinha atuando com eficiência em sua tarefa de “formar leitores”, sobretudo por conta da didatização da literatura. A entrevistada defendia que as práticas de leitura literária na escola impediam que os alunos desenvolvessem o prazer da leitura e argumentava ser “fundamental conscientizar o professor de que literatura não é livro didático, e a escola pode e deve ser um espaço para se ler literatura” (MEDEIROS, 2003, p. 63).

Em contrapartida, na avaliação de Luiz Percival Lemos Britto, que havia sido membro da equipe de coordenação nacional do PROLER de 1988 a 2001, os programas de incentivo à

---

<sup>24</sup> O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), foi criado em 1992 sob a coordenação da Fundação Biblioteca Nacional em parceria com o Ministério da Cultura e as secretarias de educação estaduais e municipais, com o objetivo de viabilizar o acesso ao livro e promover ações de fomento à leitura em articulação com outras expressões culturais por meio da implementação de projetos junto a bibliotecas públicas, comunitárias e privadas. (Cf. MEDEIROS, 2003, p. 63).

<sup>25</sup> A Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994, sediada na cidade de São Paulo, que desenvolve projetos nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos, com foco nas áreas da cultura, educação e juventude. Ver: *Políticas e práticas de leitura no Brasil. Série Em Questão*, 2. Disponível em: < <http://www.bdae.org.br/handle/123456789/2410>> Acesso em: 18 de jan. 2018.

leitura, até então, eram programas de promoção da literatura, o que os vinculava a um modelo de cultura das “classes médias urbanas e uma crença de que os hábitos de leitura trariam algum benefício social significativo.” Além disso, em sua análise, “o eixo fundamental tem de ser a escolarização, e o segundo grande eixo, o da participação popular.” (MEDEIROS, 2003, p. 73)

Essas colocações seriam antagônicas se não fossem complementares, já que nos aponta para duas questões relevantes. A primeira diz respeito aos recursos e oportunidades de acesso a bens culturais, o que se traduz na importância e urgência de se fazer chegar às mãos da população todo o aporte investido pelo Estado na compra e distribuição de obras literárias. Há relatos de que acervos de literatura que chegam às escolas por meio de programas como o PNBE, em muitos casos, permanecem intocados devido à falta de orientação dos responsáveis pelo recebimento e difusão entre os alunos e a população de uma forma geral. A segunda adverte para os usos dos recursos em benefício de uma cultura monolítica e pelo risco de apagar outras formas de expressão artística e a visibilidade das práticas sociais locais.

Diante de todo o enredamento que se delineia, faz-se importante procurar saber o que efetivamente leem, de que práticas e eventos participam os adolescentes, em quais agências de letramento, que não a esfera escolar, e quais eventuais programas de governo têm influenciado suas leituras. Práticas que, embora não ganhem visibilidade, estão presentes no cotidiano sobretudo das crianças e adolescentes das regiões periféricas da cidade e que também podem concorrer para melhor desenvolver o processo de letramento literário.

Nas últimas décadas diversos estudos etnográficos, que adotam uma abordagem sócio-histórica e cultural, vêm analisando as práticas de letramento em vários contextos e demonstrando a multiplicidade das formas de ler e de apropriar-se da leitura.

A pesquisa de Ana Lúcia Souza (2009), intitulada “Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop”, ainda que não ignorando as influências da esfera escolar, demonstrou que na comunidade onde realizou sua pesquisa, o movimento cultural *hip hop*<sup>26</sup> constituía-se como agência de letramento para os jovens participantes que, por sua vez, assumiam diferentes papéis como agentes de letramento. A fim de compreender cada um dos papéis que assumiam os participantes e as formas que essas identidades

---

<sup>26</sup> Sobre a definição de *hip hop*, a pesquisadora esclarece que “para muito além da expressão inglesa que literalmente pode ser como *hip* - balançar e *hop* – quadril, tem sido compreendido como um movimento social juvenil urbano enraizado ao segmento populacional de baixo poder aquisitivo, a maioria negra e jovem, que historicamente ganha força nos Estados Unidos a partir do final dos anos de 1970 e posteriormente se espalha pelas grandes metrópoles do mundo.” (SOUZA, 2009, p. 21).

coconstruíam-se nas interações discursivas, a pesquisadora fez uma incursão na história e na cultura do *hip hop* e acompanhou esses jovens por um ano, em sua pesquisa de campo.

Os participantes da pesquisa se autodenominavam *rappers*<sup>27</sup>, isto é, participantes do universo *hip hop*, mas para a pesquisadora um aspecto relevante dessas práticas sociais era o caráter político e contestatório que permeava seus discursos e seus letramentos e, por este motivo, eram por ela denominados “ativistas do movimento cultural *hip hop*.” (SOUZA, 2009, p. 22). Essa natureza política do grupo manifestou-se já nos primeiros contatos da pesquisadora com os ativistas, que se recusavam servir de objeto de estudo para a academia.

O grupo de participantes era formado por uma mulher e quatro homens, entre 19 e 29 anos de idade, negros, todos haviam cursado o ensino médio completo, eram moradores de diferentes bairros da periferia da cidade de São Paulo e participavam como organizadores da Semana Cultural *Hip Hop*, com o apoio da ONG Ação Educativa. Este evento tinha como objetivo disseminar e fortalecer a cultura *hip hop*, bem como empoderar a produção cultural das e nas periferias, e fora delas. Destacavam-se nestes eventos, segundo a pesquisadora, os debates que, além de versarem sobre temas polêmicos, reuniam um grande número de pessoas de diferentes áreas de atuação: jovens ativistas, professores, gestores públicos que se ocupavam das questões étnicas e da juventude, pesquisadores, imprensa, etc. Além dos debates, os eventos contavam com oficinas, performances de dança, música, grafite, produção de vídeos, textos impressos ou digitais e festivais, dos quais tomavam parte um grande número de jovens ativistas.

Entre outros instrumentos de pesquisa, seu estudo contou com oito rodas de conversas durante as quais circulava um vasto conjunto de materiais impressos: recortes de jornais, *fanzines* que elaboravam, letras de música, poesia, projetos escritos, panfletos de eventos etc. Muitos desses encontros entre a pesquisadora e os participantes resultavam em discussões sobre os rumos do movimento, os próximos eventos, preparação de palestras e oficinas para jovens, estudantes de pedagogia e professores da rede pública.

Além das rodas de conversa, três dos cinco participantes escreveram um relato autobiográfico através do qual expressavam-se sobre “questões como pobreza, racismo e discriminação, relações familiares, bem como a importância da coletividade e do movimento *hip hop* para encontrar alternativas diante de suas realidades de vida” (SOUZA, 2009, p. 104). Segundo a autora, tais temas frequentemente eram abordados em suas letras de *rap*. Durante

---

<sup>27</sup> *Rapper* ou *hip hopper* é o termo que designa as pessoas que mantêm relações com o universo do *hip hop*, por meio de qualquer uma de suas expressões (LINDOLFO FILHO, 2005; JOVINO, 2005 apud SOUZA, 2009).

a pesquisa, dessa forma, configuraram-se eventos de letramento nos quais, à medida que a pesquisa tomava corpo, possibilitavam aos participantes a experimentação de novas práticas de leitura e de escrita, tais como o emprego de agendas para organizar compromissos, a produção e distribuição de panfletos, a participação em palestras e mesas de discussão de grandes eventos sobre leitura e formações para professores.

A pesquisa de Souza (2009) evidencia, dessa forma, que os participantes, embora valorizassem a cultura letrada escolarizada, apropriaram-se desse conhecimento para resistir ao modelo hegemônico e excludente, do qual eles próprios foram excluídos, e criar formas próprias de expressão. E demonstra não apenas a diversidade de práticas letradas que retratam as desigualdades entre grupos sociais, desigualdades estas que inclui a escolaridade, a condição de raça, gênero e de origem social, mas revelam também a possibilidade de letramentos mais inclusivos e que considerem as singularidades identitárias.

Num outro contexto mas também fundamentada na perspectiva sócio-histórica e cultural dos Estudos dos Letramentos, a pesquisa de Cristina Aliagas Marín (2008), um estudo de caso etnográfico realizado na cidade de Barcelona, junto a um estudante da *ESO*<sup>28</sup>, procura analisar os fatores que levaram o adolescente a assumir uma identidade “pouco leitora” e responder a uma pergunta central: “Como é construída a falta de interesse pela leitura durante a adolescência?”<sup>29</sup> (ALIAGAS MARÍN, 2008, p. 7). Para a geração de dados, a pesquisadora acompanhou sua rotina de leituras e de produção escrita, nas relações familiares e no contexto escolar durante seis meses, entre janeiro e junho de 2007, a fim de conhecer suas experiências leitoras dentro e fora do contexto escolar.

A motivação desta pesquisa aponta para uma situação muito semelhante a que ocorre no Brasil. Segundo a pesquisadora, “parece que quanto mais se fala dos maus hábitos leitores dos adolescentes, de seu apego pelas novas tecnologias e pela televisão, da literatura de consumo que sim, alguns leem, mais eles resistem a ler o que as autoridades, os professores e os pais aspiram que leiam<sup>30</sup>.” (ALIAGAS MARÍN, 2008, p. 2)

---

<sup>28</sup> A *ESO* (*Educación Secundaria Obligatoria*) corresponde aos últimos quatro anos da educação obrigatória e compreende à faixa etária dos 12 aos 16 anos de idade. Após o último ano (10º ano de ensino obrigatório), pode-se optar por deixar o ensino básico para trabalhar ou escolher entre duas modalidades não obrigatórias de ensino, a formação profissional (*Ciclos Formativos de Grado Medio*), composta por dois módulos profissionalizantes, ou ao *Bachillerato*, que prepara os estudantes para ingressar no ensino superior, ambos com duração de dois anos.

<sup>29</sup> Versão original do excerto de Aliagas Marín (2008) supracitado: *¿Cómo se construye el desinterés por la lectura durante la adolescencia?*

<sup>30</sup> Versão original do excerto de Aliagas Marín (2008) supracitado: [...] *parece que cuánto más se habla de los débiles hábitos lectores de los adolescentes, de su afición por las nuevas tecnologías y la televisión, de la*

O estudo de caso foi focado em um adolescente, Arnau, barcelonês de 16 anos, que declarava que não gostava de ler e não lia por vontade própria. Cursava à época da pesquisa o quarto ano da ESO, o último desta etapa, e havia sido reprovado no segundo ano. Na ocasião em que se iniciou o estudo de campo, porém, Arnau passava por um período de profunda reflexão a respeito dos rumos de seus estudos. Sua mãe havia adoecido, o que o fez autodeterminar-se a ser aprovado, obter o diploma e estudar para tornar-se um jornalista esportivo. Sua escolha por essa carreira estava vinculada à sua identificação com o futebol e com seu caráter comunicativo.

Durante as entrevistas, Arnau justificava sua resistência à leitura a atributos de sua personalidade, se dizia preguiçoso, uma pessoa sem iniciativa e com facilidade a abandonar um livro pela metade. Para as leituras obrigatórias recorria a substituições como, assistir a versão cinematográfica ou buscar o resumo do livro na internet.

Fora do contexto escolar, por outro lado, Arnau lia jornais, tabloides e sites de notícias sobre esportes, letras de canções, textos digitais, entre outros que, segundo os critérios da comunidade escolar, se consideram “leituras ilegítimas” e, baseando-se nesses critérios, se autodeclarava um mau leitor ou um leitor com dificuldades. Também escrevia diariamente, respondia a e-mails, participava de blogs e chats entre amigos. Escrevia secretamente textos poéticos e filosóficos sobre temas existenciais, textos nunca compartilhados e que ficavam guardados em seu quarto. Uma de suas produções escritas também era um diário que escrevia, ainda na ocasião da pesquisa, com uma ex-namorada. Nele discorriam, um ao outro, sobre seus medos, afetos e estados de ânimo.

A maneira como escrevia e lia, embora não se possa negar a influência do letramento escolar, se distanciava da maneira como a escola preconizava que analisasse os textos literários, e sua incapacidade de escrever os comentários críticos dentro do que esperavam os professores o frustravam. Aliagas Marín (2008) ressalta que as estratégias usadas por Arnau para evitar a leitura da obra recomendada pelo professor, como recorrer a filmes e resumos, eram condicionadas pela imagem negativa que tinha de si mesmo, de um mau leitor. E, quanto à construção da identidade leitora, comenta:

Cada pessoa estrutura suas identidades sociais em torno de textos, seja um livro religioso, um poema, uma carta de amor ou aquele artigo acadêmico que relemos continuamente (Barton 2007, p. 81). Em cada ato leitor se adotam papéis sociais específicos — de religioso, romântico ou acadêmico — e entram em jogo interesses e sentimentos pessoais. Quando essas expectativas que nos propomos durante a leitura

---

*literatura de consumo que algunos sí que leen, más se resisten los jóvenes a no leer lo que autoridades, maestros y padres suspiran.*

não se cumprem, ou o texto não nos permite desenvolver nosso eu íntimo, então esse evento se converte em uma experiência leitora negativa. (ALIAGAS MARÍN, 2008, p. 6 [tradução nossa<sup>31</sup>])

Para a autora, quando essas experiências se repetem com frequência, como no âmbito escolar, por exemplo, ou as experiências negativas se sobrepõem às positivas, pode-se desvincular total ou parcialmente o indivíduo da leitura e da cultura letrada da qual participa. Como no caso de Arnau, as práticas escolares de letramento literário se dissociavam das suas formas de relacionar-se com o texto mas, diante da preponderância do letramento escolar, o letramento vernáculo não lhe garantiu reconhecer-se como um bom leitor.

O estigma do mau leitor o acompanhou e, segundo um comentário da pesquisadora por meio de um seminário virtual<sup>32</sup> (2013), após o término da pesquisa, Arnau reprovou o primeiro do ano do *Bachillerato*<sup>33</sup>, sua segunda reprovação portanto, e esse fato somado à identidade leitora que construiu ao longo da ESO, motivaram-no a não dar continuidade a seus estudos e não levar adiante seus planos de tornar-se jornalista esportivo. Assim, acabou optando por um módulo do curso profissionalizante em Atividades Físicas e Esportivas<sup>34</sup>.

Esse dado evidencia o impacto dos discursos que circulam nas práticas de letramento do âmbito escolar, a partir de critérios pedagógicos que definem o que é um bom ou mau leitor, sobre as identidades leitoras que estão mais ligadas aos letramentos vernáculos. Letramentos hegemônicos podem impactar na construção de identidades singulares, não só no que diz respeito à condição de leitor, mas também em relação a outros aspectos sociais da vida dos indivíduos.

Ambas pesquisas centraram-se em letramentos não escolares, nota-se, porém que em ambos casos as marcas do letramento escolar se manifestaram, seja para rechaçar seu modelo ou para dele fazer uso e reinventá-lo de formas singulares. E essas apropriações nos sinaliza que os impactos sociais e individuais desses letramentos se relacionam diretamente com o

---

<sup>31</sup> Versão original do excerto de Aliagas Marín (2008) supracitado: *Cada persona estructura sus identidades sociales alrededor de textos, sean un libro religioso, un poema, una carta de amor o aquel artículo académico que releemos continuamente* (Barton 2007: 81). *En cada acto lector se adoptan roles sociales específicos —de creyente, romántico o académico— y entran en juego intereses y sentimientos personales. Cuando esas expectativas que nos planteamos durante la lectura no se cumplen, o el texto no nos permite desarrollar nuestro yo íntimo, entonces ese evento se convierte en una experiencia lectora negativa.*

<sup>32</sup> Ver: *Una etnografía sobre el desinterés lector adolescente*. Seminário no qual a pesquisadora expõe oralmente o conteúdo do artigo *Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la Lectura*. Publicado em out. 2012. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=iA3sw1ts5As&t=138s> > Acesso em: 03 de jan. de 2018.

<sup>33</sup> O *Bachillerato* na Espanha corresponde aos dois últimos anos do Ensino Médio no Brasil e é preparatório para o ingresso ao Ensino Superior (*Educación Superior*). Porém, não é obrigatório e tem duração de dois anos.

<sup>34</sup> *Actividades físicas y deportivas*, que se diferencia do curso superior de Educação Física no Brasil por ter duração inferior, correspondente a um curso de tecnólogo.

contexto sócio-histórico e cultural das práticas e não com a leitura em si. Concordamos com Ribeiro (2003, p. 17) ao afirmar que “os estudos sobre letramento, portanto, mostram que a questão não é o que a leitura pode fazer com as pessoas, mas, sim, o que as pessoas podem fazer com a leitura.”

## 2 O CAMPO E OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.*

(Jorge Larrosa Bondía, 2002)

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que nos permitiu reunir e ordenar um conjunto de dados a fim de alcançar os objetivos deste estudo. Tal como



detalhado na introdução, interessa-nos identificar os fatores que confluem para a prática da leitura literária, de acordo com a percepção de estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal do bairro de São Mateus, zona leste da cidade de São Paulo.

A perspectiva que fundamenta nossa análise é a dos Estudos dos Letramentos, que não é indiferente às relações de poder, às ideologias supostas nas práticas sociais de uso da leitura e escrita e reconhece que as diferentes formas de apropriação dos usos da leitura são circunscritas pelos contextos sócio-históricos em que estão inseridos os participantes de tais práticas. (KLEIMAN, 1995, 2010; STREET, 2004, 2006, 2010; HEATH, 2004, ZAVALA, NIÑO-MURCIA e AMES, 2004, STREET; STREET, 2004; VÓVIO, 2007; ALIAGAS-MARÍN, 2008; BUNZEN, 2009)

Dessa forma, tal perspectiva não compreende as capacidades e competências individuais como resultantes da leitura de um determinado tipo de texto, de certas maneiras de ler e de atribuir significados aos textos e às práticas de leitura. Tampouco prevê efeitos homogêneos desse processo, mas antes, as relaciona com a heterogeneidade das formas de ler e de apropriar-se da leitura, decorrentes das histórias de vida, das interações sociais e dos papéis que as pessoas assumem em diferentes esferas de atividade humana (VÓVIO; SOUZA, 2005; VÓVIO, 2007).

Essa complexa rede de aspectos que se entrecruzam e concorrem para a prática da leitura, nos levou a optar por uma abordagem qualitativa, que nos possibilitou voltar nossas lentes para as diversas condições e para a pluralidade dos significados desvelados nos depoimentos pessoais dos estudantes participantes da pesquisa.

Em seus depoimentos, esses estudantes revelam o entrelaçamento de eventos e práticas sociais nos quais os usos da leitura e escrita se fazem presentes. De acordo com Minayo (2000, p. 21-22), a abordagem qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Desse modo, adotamos uma abordagem qualitativa-interpretativista, sobretudo porque tem-se como objeto as percepções dos adolescentes, acessadas por meio de suas histórias de vida, da identificação das práticas sociais de leitura das quais participam, das oportunidades de acessos aos produtos culturais constituídos pela língua escrita e dos sujeitos que contribuem para sua formação de leitor, sobretudo de textos literários.

Essa abordagem exige que sejam mobilizados diferentes instrumentos, uma vez que, “ao compreender o fazer ciência como uma prática interpretativa, altera-se a concepção do que seja verdade, a qual passa a ser o resultado momentâneo da negociação de sentidos numa comunidade científica, negociação esta que é intersubjetiva e discursiva.” (DE GRANDE, 2011, p. 13). Entretanto, afirma a pesquisadora, essa opção não destitui a pesquisa de seu rigor científico uma vez que se baseia em métodos “flexíveis e sensíveis ao contexto social” para a geração de dados.

Nesse sentido, a fim de nos acercarmos dos fatores que condicionam as práticas de leitura dos estudantes no processo de escolarização e tecermos compreensões sobre seus percursos, tomando-se em conta o contexto social em que se inserem os participantes de nossa pesquisa, selecionamos um conjunto de instrumentos variados para a geração dos dados, os quais descrevemos a seguir.

## **2.1 Primeiros esboços da pesquisa de campo**

O processo de geração de dados implica considerar o contexto e reunir um amplo conjunto de informações previstas, por meio do planejamento de campo e da delimitação de instrumentos, bem como aquelas imprevistas e inesperadas, mas que contribuem diretamente para responder às perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos delineados. Como propõem Lankshear e Knobel (2008, p. 149-150), trata-se de um processo que se constrói a partir de um conjunto de expectativas do pesquisador e das interações com os participantes, e que, inevitavelmente, resulta numa versão parcial, pois nesse processo delimita-se “o que pode e não pode ser dito sobre o problema investigado.” Sendo parcial, tanto a geração dos dados como a análise representam o ponto de vista do pesquisador, os aspectos por ele privilegiados, segundo as informações que deseja recolher e as perspectivas epistemológicas as quais se encontra filiado.

No caso desta pesquisa, pretende-se com a diversidade de instrumentos e procedimentos metodológicos acessar um quadro mais amplo de dados no que se refere ao processo de letramento literário e compreender de que maneira as práticas escolares podem exercer influência ou não sobre as práticas de leitura dos estudantes. Trata-se de um estudo que assume uma abordagem sociocultural, tal como propõem Vóvio e Souza (2005, p. 50):

As investigações que assumem uma abordagem sociocultural sobre o letramento precisam combinar um conjunto diverso de situações investigadas (entrevistas, grupos de discussão, aplicação de questionários, observação de eventos de letramento, gravados em áudio e vídeo, por exemplo), de dados gerados nessas investigações (narrativas sobre suas trajetórias, enunciados que explicitam pontos de vista, que descrevem situações vividas e recursos disponíveis, notas etnográficas e registros fotográficos). E de documentos institucionais.

Desse modo, passamos ao detalhamento de cada um dos instrumentos e corpus reunido para nossa investigação. Todos os instrumentos só foram aplicados após a apresentação do projeto de pesquisa e seus objetivos a toda equipe da escola e aos adolescentes participantes. Na apresentação da pesquisa, enfatizamos que o foco das observações das aulas seriam os alunos e os modos como tomavam parte nas diferentes práticas de leitura na escola. Essa ênfase partiu da suposição de que ao serem observadas as aulas, os docentes pudessem sentir-se avaliados e, por isso, desconfortáveis com a nossa presença.

### **2.1.1 Primeiras leituras: Os documentos que orientam as práticas**

A coleta de documentos da escola e da RMESP teve o intuito de acessar o que prescrevem os documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa e da Sala de Leitura e quais as perspectivas adotadas. Também serviram para compreender sobre quais bases os professores fazem escolhas sobre o que e como ensinar, e suas expectativas na elaboração de seus Planos Anuais de Ensino em relação às práticas de leitura de seus alunos.

Esse levantamento não objetiva avaliar ou fazer qualquer julgamento a respeito das escolhas e interpretações que fazem os professores em seus planejamentos e práticas pedagógicas. Uma vez que, partimos do pressuposto de que, tendo em conta a complexidade das interações discursivas dos eventos, as práticas docentes são delineadas a partir das demandas circunstanciais dos eventos e das interações entre participantes. O que nos interessa, nesse contexto, é a triangulação entre os seguintes instrumentos metodológicos: a) a análise de documentos curriculares da RMESP nos informa sobre abordagens, conteúdos e metodologias vigentes; b) os depoimentos colhidos em entrevistas semiestruturadas com professores de Língua Portuguesa e da Sala de Leitura, de modo complementar, para acessarmos os eventos em que os textos literários são mobilizados e identificarmos conteúdos e expectativas de aprendizagem traçadas, e c) os registros gerados a partir da observação participante em algumas aulas destas duas disciplinas.

A seleção de quais documentos seriam analisados levou em conta a escolha feita pelos próprios professores em seus Planos Anuais de Ensino e em suas declarações nas entrevistas individuais, sendo assim, foram analisados os seguintes documentos:

- a) “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral” (SÃO PAULO, 2016a);
- b) “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, 2016b)
- c) “Plano Anual de Ensino de Língua Portuguesa” (mimeo, s.n.);
- d) “Caderno de Apoio e Aprendizagem, Língua Portuguesa, oitavo ano” (SÃO PAULO, 2010);
- e) Livro didático adotado pelas professoras de Língua Portuguesa: “Tecendo Linguagens” (OLIVEIRA et. al, 2015);
- f) “Plano de Trabalho da Sala de Leitura 2017” (mimeo, s.n.);
- g) “Leitura ao Pé da Letra: Caderno orientador para ambientes de leitura” (SÃO PAULO, 2012).

### **2.1.2 O mapeamento do campo**

Empregamos a observação participante com registro de notas de campo nesta pesquisa para variadas funções. Em primeiro lugar, para conhecermos a escola-campo, suas dinâmicas, equipes docentes e discentes, bem como a equipe de gestão. Para tanto, participamos de reuniões de formação docente, observamos o espaço físico, modos de organização e funcionamento da escola no atendimento aos alunos do Ensino Fundamental, e frequentamos diferentes aulas nas três turmas de oitavo ano, incluindo as aulas realizadas na Sala de Leitura. Em segundo lugar, a observação participante serviu para nos aproximar dos professores e dos estudantes e estreitar laços com possíveis participantes da pesquisa. Em terceiro lugar, gerou descrições densas sobre o modo como os alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental participavam das atividades propostas e suas interações nos diferentes ambientes da escola. Por esse motivo, a observação não se limitou a acompanhar as aulas de Língua Portuguesa e as da Sala de Leitura. Embora, tenham sido nestas aulas que mais focamos nossa atenção. Especialmente, porque nos interessava descrever e analisar se os textos literários são mobilizados, como professor e alunos interagem nessas situações e em quais eventos esses

textos comparecem no ambiente da sala de aula. Nossa unidade de observação foi o evento de letramento que tem lugar nas aulas. A partir dele pretendíamos chegar à “análise das práticas: o que as pessoas fazem com a escrita e o que textos e situações significam para elas.” (VÓVIO, 2007, p. 82)

A observação participante teve início no mês de maio e foi encerrada no mês de setembro de 2017. Foram observadas 36 aulas das três turmas do oitavo ano, com 45 minutos cada, totalizando 1.620 minutos de observação. Destas, onze eram aulas na Sala de Leitura, sete de Língua Portuguesa, dezoito relativas a outras disciplinas, tais como Matemática, História, Ciências, Arte, Educação Física e Informática. Também foram observadas duas reuniões com os alunos mediadores de leitura<sup>35</sup>, uma mediação de leitura realizada pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (de sexto ao oitavo), para os alunos dos anos iniciais do Fundamental (do primeiro ao quinto anos), uma assembleia entre os alunos de uma turma do oitavo ano e a equipe de gestão (duas coordenadoras pedagógicas e o vice-diretor) e o primeiro sarau promovido pela escola, aberto à comunidade, com atividades culturais variadas.

### **2.1.3 A organização da roda de conversa**

Durante o período de observação participante, a pesquisadora alternava-se entre as três turmas de oitavo ano e entre as várias disciplinas, recreios e outros eventos de letramento. Isso, inicialmente, para que pudesse ter uma ideia geral da rotina da escola e, logo, conhecer como interagem os adolescentes em diferentes situações de letramento escolar, isto é, suas interações entre as diferentes disciplinas curriculares e outros eventos de uso da leitura e escrita. Essa alternância por entre os espaços escolares, porém, custou-lhe um tempo maior para aproximar-se, conhecer e convidar individualmente os, inicialmente, nove<sup>36</sup> estudantes a

---

<sup>35</sup> A formação de alunos mediadores da Sala de Leitura faz parte do Projeto AdoLêSer da RMESP, que teve início no segundo semestre de 2014, de acordo com a Portaria 4359/14 – SME, e consiste em engajar os estudantes do Ciclo Autoral (sétimo, oitavo e nono anos) em projetos de mediação de leitura de textos literários aos estudantes do Ciclo de Alfabetização (primeiro, segundo e terceiro anos). Este projeto teve início na escola-campo a partir de 2015. Disponível em: <[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=02082014P%20043592014SME](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=02082014P%20043592014SME)> Acesso em 05 de jan. de 2018.

<sup>36</sup> As atividades da roda haviam sido inicialmente pensadas contando com a participação de nove integrantes, além da pesquisadora. Dois dos selecionados, porém, não compareceram, o que, na verdade, não chegou a prejudicar a dinâmica geral da roda. A seleção desses nove adolescentes teve como único critério que todos

participar da roda de conversa e das entrevistas individuais e, efetivamente, estabelecer uma data e horário em que pudesse contar com a participação de todos (no contraturno das aulas, num dia em que não houvesse aulas na Sala de Leitura no período da tarde).

Passado esse primeiro momento do contato com os adolescentes e tendo autorização de uso do espaço escolar para a pesquisa, a roda de conversa foi finalmente marcada para 11 de agosto às 14h na Sala de Leitura da escola-campo. Antes da chegada dos participantes, foram expostos sobre os tapetes de E.V.A. 26 livros (figura 1) de títulos variados, entorno dos quais foram dispostos sete pufes coloridos e, no fundo da sala, uma mesa com lanches, refrigerantes e chocolate quente os esperava. Quase todos foram pontuais, apenas uma das adolescentes atrasou-se e dois dos participantes não compareceram, por este motivo, demos início à roda às 14:30h.

Figura 1 – Roda de conversa: livros expostos na roda de conversa

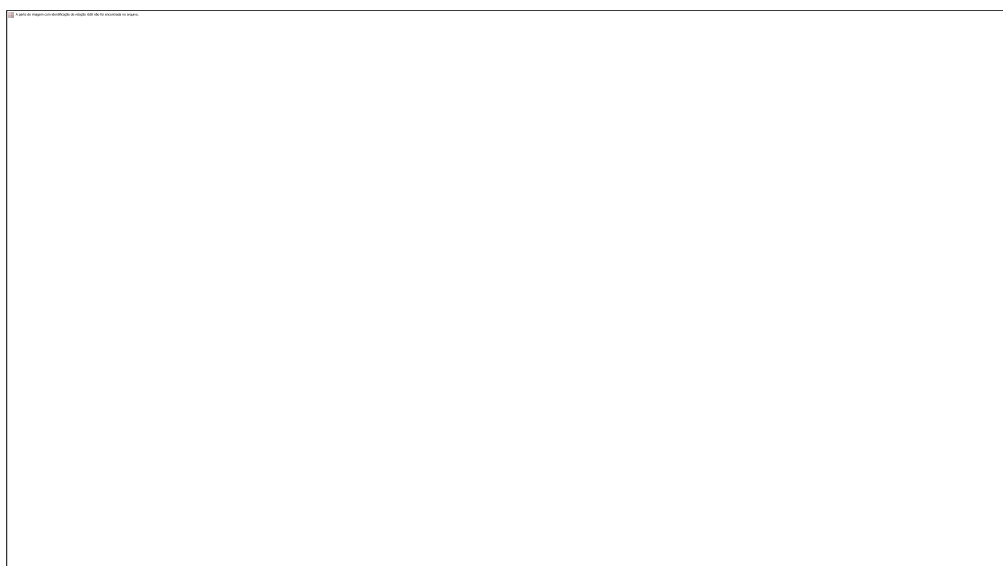


Foto: pesquisadora

A roda de conversa teve como objetivo geral observar como os jovens se posicionam coletivamente a respeito da leitura literária, como localizam informações, como descrevem suas seleções de leitura e como atribuem significados à prática proposta diante de seus pares. Esse instrumento foi escolhido porque propicia a construção coletiva de significados a partir da manifestação e confronto de valores, crenças e lembranças através das interações discursivas que ocorrem entre seus participantes. Segundo Vóvio e Souza, as rodas funcionam como grupo de discussão e

---

fossem estudantes dessa unidade escolar desde o início dos anos finais do Ensino Fundamental, do sexto ano em diante, e a adesão ao convite para participação na roda de conversa.

[...] constituem-se em espaço dinâmico de interação no qual os sujeitos, por meio da linguagem, produzem e dão sentido aos enunciados. Há a evocação de lembranças e experiências nem sempre elaboradas – o pesquisador, como aponta Lahire (2002), “não é o pescador que vai buscar o peixe”; as ideias e as memórias não estão dispostas a ser ativadas instantâneas e automaticamente. (VÓVIO; SOUZA, 2005 p. 55)

Desse modo, esperávamos com a organização dessa roda que os adolescentes-participantes expressassem os significados que atribuem às práticas de letramento escolar, à leitura literária e aos discursos que circulam sobre esses aspectos, seja para concordar, discordar, resgatar memórias ou transformar o discurso do outro ou seu próprio.

Para tanto, foi elaborado um roteiro detalhado para uma roda<sup>37</sup> de conversa realizada na escola, na Sala de Leitura, em data e horário previamente agendados com os alunos. A roda foi dividida em cinco momentos: a abertura da roda, em que estabelecemos alguns acordos prévios com os adolescentes, e quatro etapas, uma atividade lúdica, a leitura compartilhada de um conto, a seleção pessoal de livros e uma conversa pra fechar a roda. Cada etapa da roda foi elaborada visando objetivos específicos que foram assim delineados:

- 1) Abertura: para estabelecer alguns acordos sobre o funcionamento da roda e solicitar a participação de todos e o respeito em relação a fala e opiniões de todos os participantes, para retomar o objetivo deste instrumento, para garantir-lhes o sigilo das gravações e conscientizá-los a respeito de que não se tratava de uma atividade de avaliação;
- 2) Etapa 1: observar a familiaridade dos alunos com o suporte livro e como os alunos localizam e identificam recursos editoriais, elementos paratextuais, como capa, títulos, créditos, sinopses, sumário, bem como ilustrações e outros;
- 3) Etapa 2: observar como cada um dos participantes seleciona livros para sua leitura pessoal, como argumentam sobre suas escolhas e indicam suas impressões sobre o livro e a leitura;
- 4) Etapa 3: conhecer suas opiniões sobre o papel da literatura na sua formação como leitor;
- 5) Etapa 4: interpelar como os adolescentes avaliavam as atividades de leitura das quais participaram e como autoavaliavam sua participação e colocações na roda de conversa.

A roda teve uma hora e dez minutos de duração, que foram gravadas em vídeo e posteriormente transcritas. Além dos adolescentes e da pesquisadora, a coordenadora dos anos finais do Ensino Fundamental permaneceu na Sala de Leitura durante a realização das

---

<sup>37</sup> Ver Apêndice A.

atividades. Num primeiro momento, consideramos que sua presença não atrapalhou o bom andamento das rodas, tampouco teve efeito sobre os participantes no sentido de constrangê-los.

#### 2.1.4 A elaboração das entrevistas

Em pesquisas qualitativo-interpretativistas as narrativas de histórias de vida propiciam ao pesquisador observar como os sujeitos constroem e dão sentido à suas práticas. E, nessas situações, assim como nas interações na vida cotidiana, os sujeitos têm a possibilidade de construir e reconstruir suas identidades a partir do outro e, como bem coloca Rollemberg (2013):

A situação de entrevista vem oportunizar e facilitar a reflexão e a discussão sobre essas práticas, sobre quem somos e o que fazemos. Tal reflexão, por sua vez, pode propiciar mudanças e reconfigurações identitárias com maior agentividade da parte dos interagentes. Entrevistado e entrevistador participam dessas construções em conjunto. A escolha, seja do momento, do tópico, dos entrevistados, das perguntas e respostas ou até mesmo da interpretação, é um processo interacional e ativo. O entrevistador não é mais tido como alguém que extrai informações de uma “vasilha”. A entrevista como um todo é uma coconstrução da qual entrevistador e entrevistado participam ativamente. (ROLLEMBERG, 2013 p. 40-41)

Para a autora, o momento da entrevista, mais que uma ocasião de interação é a oportunidade de identificar de que âmbito vem o discurso do entrevistado, se da família, dos círculos sociais, da moral religiosa, que ideologias estão aí implícitas. E, uma vez que o objetivo da nossa pesquisa é identificar fatores que confluem na formação do leitor literário a partir da percepção dos próprios sujeitos, esta tarefa também supõe a identificação dos âmbitos que fomentam seus discursos.

Nessa pesquisa realizamos entrevistas com dois atores da escola: os professores, especificamente duas professoras de Língua Portuguesa e o POSL, e seis alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental. A seguir apresentamos como essas entrevistas foram organizadas.

Nas entrevistas individuais com os adolescentes elaboramos um roteiro<sup>38</sup>, composto por seis blocos temáticos de perguntas, que geraram uma diversidade de perguntas-guia, de modo a abranger o maior número possível de dados. Os blocos de perguntas foram organizados da seguinte forma:

---

<sup>38</sup> Ver Apêndice B.



- a) Dados pessoais e socioculturais: visa identificar cada participante e observar como caracterizam as relações com suas famílias e os aspectos socioeconômicos e culturais dos contextos onde vivem;
- b) Acessos a produções culturais escritas e oportunidades de apropriação desses objetos: visa identificar se acessam produções culturais e de que forma, se a região onde vivem e se socializam oferece equipamentos culturais que fomentem a formação de leitores;
- c) Leituras na primeira infância: visa identificar, por meio de memórias, as primeiras experiências nas quais os textos literários estiveram presentes, direta ou indiretamente, através dos brinquedos, jogos e práticas de letramento familiar;
- d) Identidade leitora: visa verificar se os adolescentes identificam-se ou não com práticas de leitura, interpelando-os sobre seus hábitos, preferências e experiências de leitura;
- e) Leituras da trajetória escolar: visa conhecer o percurso escolar dos adolescentes e suas experiências em práticas de letramento na escola;
- f) Concepções sobre a leitura: visa compreender se os adolescentes atribuem algum papel à leitura no processo de formação de si, como percebem a si mesmos como leitores, e que imagens têm sobre a leitura de outros adolescentes, com os quais convivem.

Esses roteiros foram elaborados com o intuito de gerar informações que mobilizassem as seguintes categorias de análise:

- a) Acervos que mobilizam para ler e os significados atribuídos à leitura literária, e a percepção de si e dos outros nessas práticas, dado o prestígio atribuído à essa prática;
- c) Pessoas que fomentam as práticas de leitura dos adolescentes-participantes;
- d) Fatores que condicionam suas práticas de leitura.

As entrevistas com os seis adolescentes ocorreram entre os meses de agosto e setembro de 2017, numa sala cedida pela escola, com duração total de cinco horas e dezoito minutos e foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Para as entrevistas com os docentes, como dito, selecionamos os três professores que estão diretamente ligados ao ensino de leitura e escrita: duas professoras de língua portuguesa e o POSL. Essas entrevistas ocorreram na escola, dentro do período de trabalho dos docentes, no período vago entre uma aula e outra, as chamadas “janelas”.

Para essas entrevistas semiestruturadas, realizadas entre os meses de junho e julho de 2017, também foi elaborado um roteiro<sup>39</sup> com perguntas-guia que dessem conta de contemplar os três blocos de informações:

- a) Dados pessoais e trajetória formativa;
- b) Práticas pedagógicas voltadas à formação do leitor e à leitura literária;
- c) Compreensão à respeito da participação dos alunos em relação à leitura literária.

Esse conjunto de perguntas foi elaborado a fim de que conhecêssemos as trajetórias formativas desses professores, suas concepções sobre a leitura, a forma como concebem suas práticas, suas atribuições como docentes e como interpretam a participação dos alunos durante as aulas.

## **2.2 O cenário da pesquisa**

A escolha por essa escola como campo para nossa pesquisa fundou-se em dois aspectos. O primeiro foi a preferência por realizar a investigação em uma escola da rede pública de ensino, uma vez que a maior parte dos estudantes brasileiros estão aí matriculados<sup>40</sup> e, dessa forma, supusemos que nos acercariamos mais de seus possíveis perfis. O segundo aspecto foi circunstancial, visto que, um dos membros do grupo de estudo de pós-graduação trabalhava na escola-campo e gentilmente nos apresentou às coordenadoras e à diretora para que pudéssemos apresentar o projeto de pesquisa.

O primeiro contato da pesquisadora com a escola-campo, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), deu-se no mês de março de 2017, por ocasião de uma reunião sobre formação docente entre a orientadora desta investigação, Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio, e as coordenadoras pedagógicas da EMEF. Nessa ocasião, apresentamos pela primeira vez o projeto de pesquisa. A realização da pesquisa na escola foi acolhida pelas coordenadoras e, a partir de então, passamos a organizar uma agenda diretamente com a coordenadora dos anos finais do Ensino Fundamental. Efetivamente, a geração de dados teve início em dois de maio, início do segundo bimestre letivo. Também solicitamos à equipe de

---

<sup>39</sup> Ver Apêndice C.

<sup>40</sup> Segundo dados do IBGE para o ano de 2016, do total dos estudantes, 73,5% frequentavam a escola pública e 26,5% escola privada. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html> > Acesso em: 26 de junho de 2018.

gestão a autorização para realizar a pesquisa, com a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Tanto para os professores como para os responsáveis pelos adolescentes-participantes, foram elucidados os objetivos e procedimentos da pesquisa, estabelecendo-se, em comum acordo, agendas para aplicação de instrumentos. Os docentes e familiares dos adolescentes-participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e os adolescentes assinaram o termo de assentimento, como indicado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp<sup>41</sup>.

Foi então que, a partir das conversas com as coordenadoras, tomamos conhecimento que a escola-campo fora fundada em 2009. Em 2017, no período em que se deu a pesquisa, contava com aproximadamente 640 alunos matriculados, destes, em torno de 250 cursavam os anos finais do Ensino Fundamental, no período da manhã. A escola está localizada em um bairro da zona leste da cidade de São Paulo, há aproximadamente 20 km do centro da capital. É frequentada por um público heterogêneo de crianças e jovens oriundas de famílias cuja situação socioeconômica transita entre as de classe baixa e as de classe média baixa e cujos pais têm formação escolar variada, alguns frequentaram não mais que os anos iniciais da Educação Básica, enquanto outros lograram completar o Ensino Superior.

Inicialmente, havíamos previsto focalizar os alunos que cursavam o nono ano, momento em que se certificam no Ensino Fundamental e que antecede a entrada no Ensino Médio. Mas, por conta da implementação do ensino fundamental de nove anos e reorganização das turmas nesta escola, em 2017 não havia turmas relativas a este ano, o que nos levou a realizar a pesquisa nas três turmas de oitavo ano e a selecionar alunos que frequentassem essa mesma escola desde o sexto ano. Nesse primeiro momento, para que fosse possível iniciar o contato com os professores, traçar um plano de observação e, posteriormente, aplicar outros instrumentos, passamos a visitar e observar a escola e seu entorno. Dessa maneira, foi possível conhecer a estrutura e organização da escola, a rotina, o quadro de horários e a equipe docente dos anos finais do Ensino Fundamental e demais funcionários, além do entorno.

Pudemos, dessa forma, observar que nos muros que circundavam a escola, desde o portão de entrada dos professores e demais funcionários, na parte dos fundos da escola, até o portão de entrada dos estudantes, havia grafites e pinturas de artistas locais e algumas pichações. O portão verde da entrada dos alunos era aberto, nos dias letivos, por volta das

---

<sup>41</sup> Esta pesquisa foi apreciada e avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp sob o número nº: 2.317.443.

6:50h. Após atravessá-lo, os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental passavam por um caminho entre a quadra coberta, à esquerda, e um desgastado gramado à direita. Logo, entravam no pátio interno em que, à esquerda, se encontravam mesas e cadeiras onde lhes eram servidas a merenda e o almoço e, à direita, havia três mesas de pebolim e uma de pingue-pongue. Mais adiante, ainda no piso térreo, havia um corredor que levava até as salas da secretaria e da diretoria da escola, além de nove salas de aulas destinadas aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do período da tarde. Os anos iniciais do Ensino Fundamental contavam, em 2017, com três turmas de cada ano, desse modo, as aulas das turmas do primeiro ao terceiro ano ocupavam o piso térreo, enquanto que as turmas do quarto ao quinto ano ficavam com as salas do piso superior, também no período da tarde.

Ao subir as escadas, no segundo piso, os jovens tinham acesso ao corredor onde, além dos banheiros, a sala dos professores e a sala da coordenação, encontravam-se as dez salas ambiente, destinadas a cada disciplina prevista no currículo: Artes, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Inglês, duas salas para as aulas de Matemática e duas para Língua Portuguesa. Algumas portas das salas ambiente haviam sido pintadas por um antigo funcionário da EMEF, de forma voluntária, com palavras que expressam valores, como Amor, Amizade, Respeito, Ética e Paz, tal como mostram as Figuras 2 e 3.

Figura 2 – Sala de aula de História

Figura 3 – Sala de aula de Língua Portuguesa

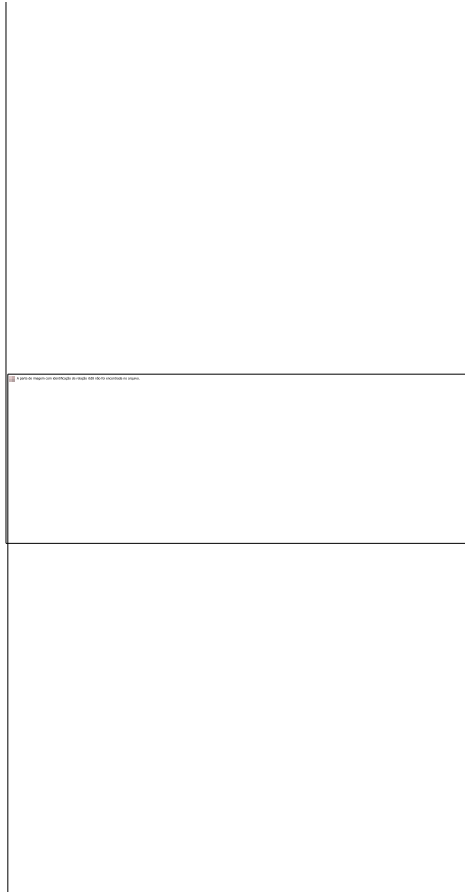


Foto: pesquisadora

Foto: pesquisadora

Cada professor tinha liberdade de personalizar sua sala de acordo com suas necessidades, bem como expor trabalhos de seus alunos ao longo das paredes do corredor. Durante o período de estudo de campo, a maior parte dos trabalhos expostos pertenciam aos alunos dos quarto e quinto anos. Em uma extremidade do corredor havia um elevador de acesso ao piso térreo destinado aos cadeirantes, e na outra extremidade, após o portão de ferro (Figura 4) que separava o corredor da rampa de acessibilidade, estavam a Sala de Leitura (Figura 5) e de Informática e Multimídia.

Figura 4 – Acesso à Sala de Leitura

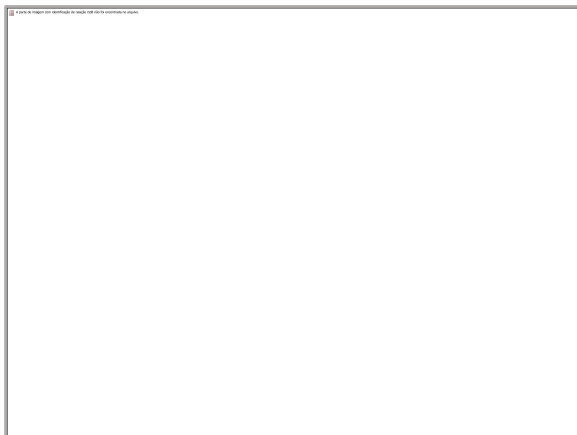


Figura 5 – Salas de Leitura e Informática

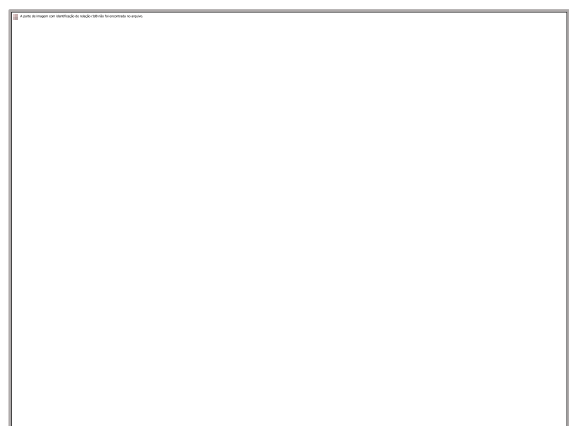


Foto: pesquisadora

Foto: pesquisadora

A sala Multimídia era destinada à projeção de filmes, apresentações orais e ensaios dos projetos dos alunos, sempre acompanhados dos professores. Contava com uma tela grande para projeção de filmes e aproximadamente 50 cadeiras. Durante a pesquisa de campo, essa sala vinha sendo usada no período da tarde pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental e um professor orientador para as reuniões do projeto sobre diversidade étnica, que foi um dos temas selecionados para o ano letivo de 2017 para o Plano Anual de Ação<sup>42</sup>.

A sala de Informática Educativa dispunha de 21 computadores conectados à internet, sendo um deles reservado às atividades pedagógicas do professor orientador de Informática Educativa (POIE), que tinha suas atribuições regulamentadas pela Portaria nº 7656/15 – SME/SP (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo). Assim como as aulas da Sala de Leitura, as aulas de Informática Educativa eram oferecidas a todos os alunos do Ensino Fundamental com aulas semanais de 45 minutos.

A Sala de Leitura nos havia sido apresentada já na primeira visita à escola-campo, logo após o aceite da gestão de início de nossa observação e, valendo-se da oportunidade, a pesquisadora registrou suas primeiras impressões:

A Sala de Leitura, ministrada pelo Prof.º Eduardo<sup>43</sup>, é ampla e com um acervo razoável de livros infantis, juvenis e adultos. Há uma estante de livros didáticos e enciclopédias para consultas, tapetes de E.V.A., pufes coloridos em formatos variados espalhados pela sala e um projetor para a projeção de filmes e apresentações instalado no teto, que tem o pé direito alto. Nas paredes, fora da sala, há cartazes com as atividades resultantes de leituras feitas pelos alunos. Neste dia havia, de um lado, cartazes de alunos e alunas do 5º ano com interpretações da letra da música da cantora mirim Mc Sofia. Do outro lado, alunos de anos mais avançados haviam feito um cartaz para promover uma sessão de cinema na sala de leitura. [...]

(Notas de campo – Reunião de apresentação, 27 de março de 2017)

Ao observar os espaços escolares, a localização, a organização do ambiente, os artefatos, as produções culturais orientadas e expostas e as variadas formas de uso e funções, buscamos identificar as diferentes concepções sobre a relevância, a natureza, o papel e as funções (VIÑAO FRAGO, 2005) que os atores institucionais da escola atribuem a estes espaços e às produções letradas. Essa observação se faz relevante quando consideramos essas descrições como elementos integradores da observação participante dos eventos de

<sup>42</sup> O Plano Anual de Ação foi gerido pela gestão escolar da escola-campo e consistiu em propor aos professores que elaborassem um projeto bimestral com todas as turmas do ensino fundamental, tanto dos anos iniciais como dos anos finais. Os projetos teve como objetivo aportar a discussão e reflexão dos alunos sobre temas sociais e/ou relacionados ao desenvolvimento pessoal. Os temas de 2017 foram selecionados pela equipe gestora e coube a cada professor responsabilizar-se por orientar e avaliar uma turma específica.

<sup>43</sup> Para todos os participantes, empregamos um codinome a fim de preservar suas identidades.

letramento, conforme melhor elucidaremos na seção que trata sobre os procedimentos de análise.

Após registrarmos os aspectos físicos e estruturais, nos propusemos a conhecer a rotina da escola e no primeiro dia de campo, em contato sobretudo com as coordenadoras e agentes escolares, nos informaram que a equipe pedagógica dos anos finais do Fundamental contava, nessa ocasião, com uma coordenadora que era responsável pelas turmas de quinto ao oitavo ano, seis agentes escolares, 13 professores regentes das disciplinas curriculares e três professores que atuavam como professor-módulo<sup>44</sup>. Todas as turmas da EMEF tinham seis aulas diárias, de 45 minutos de duração cada, que iniciavam às 7h e terminavam às 11:50h. O intervalo para a merenda tinha duração de 20 minutos e as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental eram separadas em horários distintos, tal como registrado em caderno de campo:

Às 10h desci ao pátio para conhecer o espaço e observar o que fazem os alunos dos 8ºs anos. Chegando ali fui conversar com a agente escolar Irene, que me informou que o recreio dos adolescentes é separado entre os três anos do ensino fundamental para que eles, os agentes escolares, pudessem dar conta de cuidar de todos os alunos e evitar conflitos. Sendo assim distribuídos:

8:30 – 8:50h – recreio dos 6ºs anos A e B;

9:15 – 9:35h – recreio dos 7ºs anos A e B;

10:00 – 10:20h – recreio dos 8ºs anos A, B e C

Há no pátio interno três mesas de pebolim em torno das quais um grande número de alunos disputavam lugar para jogar ou torcer. Havia grande movimentação, gritos, mas não foi presenciado nenhum conflito. No pátio externo, alguns poucos alunos conversavam isoladamente, próximo ao estacionamento, outros ficavam no gramado, na parte da frente da escola e outros ainda na quadra coberta, jogando bola ou conversando. Perguntei a Irene se os alunos dos anos finais do Fundamental tinham o hábito de frequentar a escola no período da tarde. Ela me informou que à tarde frequentam somente os alunos que fazem parte dos projetos extracurriculares, que são coordenados por três professores:

Eduardo (POSL) – orienta os alunos que participam do projeto Ocupação da Sala de Leitura, no qual os alunos dos anos finais do Fundamental se organizam para fazer mediações de leitura para os alunos dos anos iniciais do Fundamental, no período da tarde;

Francisco (Esportes) – orienta os alunos para os treinos de futsal;

Fábio (História) – orienta os alunos para projetos, que envolvem teatro, apresentações de audiovisuais e outras atividades à escolha dos alunos. Essas atividades abordam os temas selecionados pela coordenação: Identidade, diversidade étnica, direitos humanos e projeto de vida.

Estes são projetos oferecidos aos estudantes no contraturno e visam preparar os alunos do Ciclo Autoral para a elaboração do TCA<sup>45</sup> que será apresentado como conclusão

<sup>44</sup> Este cargo é atribuído ao docente que na RMESP ministra as aulas na ausência do professor regente.

<sup>45</sup> O Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) faz parte da prescrição municipal que regulamenta o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, constante da Portaria 5930/13, que consiste em um trabalho autoral de conclusão do ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental (do sétimo ao nono ano), que deverá ser desenvolvido pelos estudante até o nono ano. Este projeto visa promover a autonomia e o fazer científico através de projetos elaborados pelos alunos a partir de temas e gêneros escolhidos por eles, com acompanhamento e orientação dos docentes. Disponível em: <<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/>> Acesso em 02 de jan. 2018.

do ensino fundamental, ao final do 9º ano. Segundo Irene, alguns alunos frequentam o Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) e o Centro para Juventude (CJ) <sup>46</sup>, onde passam a tarde envolvidos em atividades extraescolares. Também há um espaço cultural um pouco mais distante, a Fábrica de Cultura <sup>47</sup>, mas Irene não tinha informação se os alunos a frequentavam ou não. A escola não realiza festas juninas e, este ano, optaram por fazer, pela primeira vez, uma mostra cultural no início de julho.

(Notas de campo – Recreio, 02 de maio de 2017)

Parte das informações passadas pela agente escolar foram detalhadas posteriormente por meio de conversas com a coordenadora responsável pelas turmas de quinto ao oitavo ano do Ensino Fundamental e visitas aos equipamentos culturais da região. Em visita ao Centro de Crianças e Adolescentes (CCA) e ao Centro da Juventude (CJ), foi confirmado, conforme informação das agentes responsáveis, que alguns alunos frequentavam as atividades, porém, entre estes, nenhum era aluno das três turmas de oitavo ano. Além do CJ e do CCA, localizados a 550 metros da escola, a 3 km encontra-se a Fábrica de Cultura Sapopemba. Com relação aos demais equipamentos públicos culturais, constatou-se que as duas bibliotecas mais próximas à escola ficam a 2 km de distância, porém, os alunos com quem a pesquisadora teve contato afirmaram não conhecê-las. A sala de cinema mais próxima fica a 5,5 km de distância, dentro de um centro comercial. Coletar de antemão essas informações teve como objetivo conhecer o contexto sociocultural em que estão inseridos os sujeitos de nossa pesquisa e dar-nos instrumentos para a elaboração das entrevistas.

Após esse primeiro momento, iniciamos a observação participante na Sala de Leitura e, como neste dia os oitavos anos não tinham aula de leitura, a pesquisadora solicitou ao POSL permissão para observar uma turma de sétimo ano, para que pudesse ter uma ideia geral da dinâmica das aulas de leitura. Este evento foi assim registrado em caderno de campo:

Aula de leitura/Sala de Leitura – 7ºA (26 alunos) – 5ª aula – Professor Eduardo

[...] os alunos entram apressados e falantes com suas mochilas nas costas, se agrupam em torno das mesas e se acomodam livremente, sem que o professor determine onde devam sentar-se. O professor aguarda que os alunos se acomodem com uma planilha na mão observando quem está presente, como a maioria já está sentada, ainda que

<sup>46</sup> O CCA (Centro para Crianças e Adolescentes) desenvolve atividades lúdicas, culturais e esportivas e é voltado a crianças e adolescentes de seis a quatorze anos e onze meses de idade, egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil; egressos e/ou vinculados a programas de combate à violência, ao abuso e à exploração sexual; oriundos de famílias beneficiárias de programas de transferência de renda; com deficiência, beneficiários ou não do Benefício de Prestação Continuada (BPC); e adolescentes fora da escola, em situação de risco e vulnerabilidade. E o CJ (Centro para Juventude) atende a adolescentes de 15 a 17 anos e onze meses nas mesmas condições que o CCA. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/>> Acesso em 23 de maio de 2017.

<sup>47</sup> A Fábrica de Cultura de Sapopemba “conta com um teatro com 300 lugares, totalmente equipado para apresentações. Iniciou suas atividades em junho de 2011. Tem 16 salas de aulas para as atividades, entre as quais se destacam: ateliês, saraus, feiras culturais e exposições de conclusão de ateliês.” As Fábricas de Cultura funcionam em cinco bairros da cidade de São Paulo: Sapopemba, Vila Curuçá, Itaim Paulista, Parque Belém e Cidade Tiradentes e são uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria de Cultura, e administradas pelo Catavento Cultural e Educacional. Disponível em: <<http://www.fabricasdecultura.sp.gov.br/>> Acesso em 23 de maio de 2017.



agitados, conversando e rindo, começa relembrando o que foi discutido na aula anterior, convocando a resposta dos alunos: “O que foi que vimos na aula anterior?”, alguns alunos respondem. E o professor sintetiza que foi estudada/ discutida a biografia de Cora Coralina. O projetor é ligado e o professor chama a atenção para a foto projetada no telão, trata-se do cantor Criolo. Volta-se aos alunos e pergunta em tom de brincadeira se o cantor se parece com ele e se o conhecem. Um dos alunos diz que é um cantor de *rap*. Eduardo lhe pergunta: “Como você teve acesso a ele?” O aluno responde: “Na internet!”, nesse momento a conversa entre os alunos é intensa e o professor tem que elevar o tom de voz para anunciar que irão conhecer a biografia de Criolo e pede que observem o que há em comum entre a biografia anterior, de Cora Coralina, e a do cantor. Convoca um dos alunos para a leitura em voz alta do texto no telão, o segundo parágrafo da biografia é lido por uma aluna, o professor interrompe a leitura para perguntar se sabem o que é uma “rinha”, uma das alunas responde que é uma disputa e o professor complementa “sim... um desafio de *rap*”. Durante a leitura, os demais alunos conversam, manuseiam o celular, mas não necessariamente todos estão alheios à fala do professor. Alguns, mesmo conversando com os colegas, conseguem acompanhar a sequência da aula. Eduardo avisa que vai passar o trecho de uma entrevista com Criolo; os alunos ficam atentos à entrevista, poucos são os que cochicham com o colega do lado ou se distraem com o celular; o professor interrompe a projeção para fazer uma leitura das imagens do vídeo. Pergunta onde está o cantor e eles respondem que em uma favela, e o professor lembra que Cora Coralina também teve uma origem humilde; “Como ele se autodescreve na escola?”; “Como um aluno C!” – alguns alunos respondem. O professor lhes informa que o cantor acaba de lançar um CD e quer que eles identifiquem qual é o gênero musical. Assim que a canção começa, um dos alunos, que parecia completamente disperso, grita: “É samba, professor!”, “Samba?! Mas ele não é um *rapper*?”. Para a canção e toma como exemplo a mudança do estilo visual de uma das alunas e pergunta porque acham que ele mudou seu estilo. Um dos alunos responde: “Pra conseguir outras fontes de renda!”. O professor chama a atenção para o site oficial do cantor – são imagens gravadas previamente na preparação de aula, já que, segundo Eduardo, o sinal da internet na escola costuma ser fraco. Neste momento dois alunos ficam de pé com as mochilas nas costas como se a aula já tivesse acabado, já próximos à porta. O professor parece não se incomodar com isso, mas um dos alunos sim e chama a atenção dos colegas, que o ignoram. O professor retoma o que foi visto na aula, anotando no *flip chart*, e avisa: “Faltam 7 minutos para acabar a aula, podem ficar mais à vontade, mas sem ‘despirocar’!” Me apresenta brevemente aos alunos, que começam a levantar-se e aproximar-se da porta. Alguns se aproximam para devolver os livros emprestados ao professor, que registra a devolução em uma planilha, em seguida uma das alunas o consulta na escolha de outro livro.

(Notas de campo – Sala de Leitura, 02 de maio de 2017)

A observação participante dos eventos de letramento nos permitiu surpreender certos aspectos das práticas docentes que se colocavam em relação à elementos observados nos espaços escolares por eles organizados. A maneira como cada professor conduzia e convocava a participação dos alunos, os tipos de textos selecionados para a aula, os artefatos envolvidos na interação no momento do evento de letramento e os que compõem o ambiente permanentemente, convergem e configuram-se em dados a serem posteriormente analisados.

Esses dados, no entanto, são parciais e estão sujeitos à interpretação subjetiva da pesquisadora e, portanto, requerem que sejam confrontados com dados de outra natureza. Decorre daí, tal como já mencionado, a importância de contar com outras fontes, tais como a os documentos escolares e os depoimentos advindos das entrevistas semiestruturadas com os professores e com os adolescentes.

Diante disso, o segundo momento de nossa investigação foi procurar entabular laços de confiança com os adolescentes, a fim de que conhecessem e aderissem à proposta deste estudo. Como o tempo de contato da pesquisadora com os alunos diretamente era restrito, dado o compromisso de não interromper ou prejudicar o tempo de aula de cada professor, foi elaborada uma carta-convite dirigida aos alunos. Nessa carta, foi explicado, em linguagem simples e inteligível, os objetivos da pesquisa, a importância da colaboração dos estudantes para o estudo, as implicações relativas à sua participação e ao compromisso ético adotado. No final da carta, foi incluída uma nota destacável para que preenchessem com seus nomes e as alternativas “sim” ou “não” em resposta ao convite.

Foram impressas 90 cartas-convite para que fossem distribuídas entre os alunos das três turmas. Na ocasião, demos uma breve explicação sobre o conteúdo da carta e solicitamos que consultassem seus responsáveis sobre a possível adesão à pesquisa. Alguns alunos, contudo, responderam de modo imediato, em torno de 20 alunos, entre estas, apenas duas respostas foram negativas.

Na sequência, com as devolutivas de todos os alunos, selecionamos nove adolescentes. A seleção desses nove participantes ocorreu a medida que a pesquisadora teve oportunidade de aproximar-se e explicar como seriam os encontros para a roda de conversa e, posteriormente, a respeito da entrevista individual a cada possível participante individualmente. Mediante a aceitação e segundo suas disponibilidades de participação fora do horário de aula, foi anunciada a data do encontro a cada um dos nove primeiros adolescentes que se dispuseram a participar da pesquisa.

Após o estabelecimento de vínculos com os possíveis participantes, convidamos inicialmente nove alunos para participar da pesquisa e, em 11 de agosto de 2017, realizamos a roda de conversa com sete deles, pois dois deles não compareceram ao encontro no dia marcado.

A roda de conversa abre uma dupla possibilidade para a pesquisa: possibilita conhecer a maneira como os participantes constroem seus discursos a partir do outro e em relação tanto aos presentes na roda de conversa como em relação a outros atores sociais com os quais se relacionam (VÓVIO; SOUZA, 2005), e dá a chance aos adolescentes-participantes de conhecer um pouco mais sobre a pesquisa e, em alguns casos, retomar alguns temas e reelaborá-los durante a roda e as entrevistas semiestruturadas individuais.

As entrevistas foram agendadas logo após a roda de conversa, sendo a primeira gravada dia 16 de agosto de 2017 e as duas últimas no dia seis de setembro do mesmo ano. Para a seleção dos adolescentes participantes da pesquisa, nossa única exigência era de que já estudassem nessa escola desde o primeiro ano dos anos finais do Ensino Fundamental, o sexto ano. Isso para que pudéssemos observar se havia influências dos letramentos escolares sobre suas escolhas de leituras no tempo livre, sobretudo com relação à leitura literária, ao longo de seu percurso no ensino fundamental.

Das sete entrevistas, quatro dos adolescentes compareceram nas datas marcadas e as entrevistas foram realizadas sem problemas, as outras três entrevistas, depois de longa espera da pesquisadora, tiveram que ser remarçadas porque, nos três casos, os alunos haviam esquecido a entrevista ou haviam marcado outro compromisso para o mesmo horário. Dessas, uma das alunas acabou desistindo e ficamos com um total de seis entrevistas semiestruturadas, que resultaram num total de cinco horas e dezoito minutos de gravação.

Entretanto, uma das alunas se ausentou da escola por problemas de saúde e, apesar do termo de consentimento livre e esclarecido ter sido assinado por seus pais, a jovem ainda não havia confirmado sua participação via termo de assentimento e, dessa forma, decidimos não incluir esta gravação nas análises e, portanto, contamos, ao final, com cinco entrevistas semiestruturadas para nossas análises.

Com relação às entrevistas aplicadas aos três docentes, todo o processo correu sem dificuldades, todos aceitaram prontamente participar da pesquisa, assim como foram bastante receptivos em suas aulas durante as observações participantes. As entrevistas com os professores totalizaram três horas e dez minutos de duração. E, como já mencionado, os dados coletados nestas entrevistas nos forneceu uma das bases da nossa investigação, uma vez que, juntamente com a análise de seus planos e dos documentos oficiais que dão as diretrizes para suas práticas, nos possibilita conhecer o panorama das práticas de letramento escolar a que os estudantes, sujeitos de nossa investigação, referenciam em suas entrevistas.

Diante disso, nos parece relevante apresentar um breve perfil de cada um dos participantes desta pesquisa. Dessa modo, a seguir tratamos de apresentar os professores e, a continuação, o perfil dos adolescentes.

### **2.3 Os personagens principais**

Como já explicitado, participam deste estudo, cinco alunos das três turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental e três professores, duas professoras de Língua Portuguesa e um professor orientador da Sala de Leitura que serão apresentados a seguir, baseado em seus depoimentos durante as entrevistas semiestruturadas.

### **2.3.1 Os professores**

A convivência da pesquisadora com o corpo docente de uma forma geral foi restrita e se limitou a uma ou duas participações nas aulas de cada um. Exceto com as duas professoras de Língua Portuguesa e o POSL, cujas aulas foram acompanhadas com mais proximidade e frequência. E entre as observações das aulas, leitura de planejamentos e depoimentos acessados por meio das entrevistas se pôde notar concepções distintas de educação.

Eduardo, professor orientador da Sala de Leitura (POSL), na ocasião da pesquisa era doutorando no Programa de Educação e Saúde, graduou-se em Ciências Sociais e tomou posse do cargo de professor da rede municipal há seis anos, em 2011, como professor-módulo de História. No ano seguinte, porém, assumiu a função de orientador da Sala de Leitura. Diante do desafio, decidiu ingressar no mestrado acadêmico e dedicar-se a investigar as práticas de letramento da Sala de Leitura. Adquiriu o título de mestre em 2015. Desde 2012 lecionava na Sala de Leitura atendendo a todas as turmas da unidade escolar, do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, além de orientar alunos do sexto ao oitavo ano em 2017 que participavam do projeto “Ocupação da Sala de Leitura”, que visava formar mediadores de leitura.

Cecília, professora de Língua Portuguesa, graduada em Letras com habilitação em Inglês e Português e uma Especialização em Língua Portuguesa. Assumiu o cargo de professora de Língua Portuguesa no mesmo ano em que a escola iniciou suas atividades, em 2010, quando assumiu também a função de professora de Inglês na mesma unidade escolar. Sua experiência anterior era ligada a trabalhos administrativos e uma breve experiência em uma escola privada. Segundo seu depoimento, foi a partir da graduação que surgiu o interesse por lecionar. Em 2017 lecionava Inglês para todas as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e Língua Portuguesa para duas das turmas de oitavo ano. No turno da tarde,

Cecília dedicava-se às aulas na rede estadual de ensino como professora de Língua Portuguesa.

Ana, também professora de Língua Portuguesa, formada em Letras com habilitação em Português. Lecionava há 28 anos e havia se aposentado em junho de 2016 pela rede estadual de ensino. Na rede municipal, havia ingressado há 16 anos e pedido remoção para esta unidade em 2011, onde lecionava para as turmas de sexto, sétimo e dividia com Cecília as aulas de Língua Portuguesa dos oitavos anos.

Ao observar os diferentes perfis, nota-se um conjunto de aspectos que em certa medida, intervêm nas distintas formas como atribuem sentido às suas práticas, à disciplina na qual atuam e na forma como efetivamente atuam em suas práticas de sala de aula. Seja pela formação acadêmica, pelos anos de experiência docente ou ainda pela diversidade de experiências profissionais. Todos estes são aspectos singulares que despontam em seus depoimentos, em seus planejamentos e refletem em suas práticas de distintos modos, como veremos mais adiante.

### 2.3.2 Os Adolescentes-participantes

Da mesma forma, embora os adolescentes-participantes tenham vivenciado ao longo dos últimos anos escolares experiências muito próximas, o mesmo ambiente de estudo, frequentemente, os mesmos professores, avaliações e toda a rotina escolar, suas interações e as maneiras como atribuem sentido às práticas escolares e ao conjunto de suas leituras, as formas como se apresentam são múltiplas, assim como suas interseções.

Caio, tinha 12 anos quando da entrevista, morava com sua mãe e visitava regularmente seu pai e sua irmã mais velha. Viveu no Japão de um até os quatro anos de idade. Afirmou ler frequentemente livros de aventura, de mistérios paranormais, além das narrativas ficcionais em uma plataforma digital de compartilhamento entre escritores amadores, Wattpad, onde já havia publicado um conto sobre um vampiro adolescente. Costumava acessar *vlogs*<sup>48</sup> ou os canais de *youtubers* famosos. Participou do projeto de mediação na sala de leitura nos dois

---

<sup>48</sup> *Vlog* é a forma reduzida para referir-se ao *videoblog*, que é uma publicação em vídeo de temas variados. O *vlogger* ou *vlogueiro*, que é quem produz e apresenta o vídeo, trata de assuntos diversos, que pode variar entre temas cotidianos, de sua vida pessoal, humor, resenhas de livros, cinema e até temas políticos ou outros.

primeiros bimestres, mas como começou a estudar inglês no período da tarde, teve que sair do projeto.

Julia, quando entrevistada, tinha 13 anos, vivia com seus pais e passava as tardes cuidando de sua sobrinha. No primeiro contato com a pesquisadora, autodeclarou-se como não-leitora de literatura, mas uma leitora assídua da Bíblia e lia em seu celular narrativas da mesma plataforma digital que Caio acessava.

Raul, 13 anos, vivia com sua mãe e um de seus irmãos, visitava seu pai com frequência, com quem compartilhava seu desenho animado predileto, Os Cavaleiros do Zodíaco, e comentava sobre suas leituras. Na entrevista, reafirmou seu gosto por histórias de ação, aventuras e mitologias. Afirmou apreciar as indicações de livros de seus irmãos e de seu amigo Bernardo.

Matheus, 14 anos, vivia com sua mãe, um irmão de dez anos, seu avô, sua avó, que, segundo ele, costumava ler bastante, e sua bisavó. Afirmou que gostava muito de ler histórias sobre mitos, lendas e folclore. Era um dos alunos-mediadores de leitura do projeto “Ocupação da Sala de Leitura”. Também nos contou que nos últimos tempos andava lendo jornal através de seu celular e acessando as redes sociais. Costumava assistir séries como, *Grey’s Anatomy* e ir ao treino de futsal, sempre acompanhado de sua mãe e irmão.

Bernardo, na ocasião da entrevista tinha 13 anos. Durante a roda de conversa, ao ser interpelado se considerava-se um “bom leitor”, reconheceu-se como alguém que lê em quantidade e variedade, por isso, um “bom leitor”. Morava com sua mãe, duas irmãs e um irmão. Seu pai morava em outro bairro e, segundo seu depoimento, o visitava constantemente. Durante a entrevista, manifestou grande interesse por histórias em quadrinhos, histórias de suspense, terror e desastres naturais. Não tem acesso à internet em sua casa.

As singularidades nas formas de autoenunciar-se, reveladas nas entrevistas semiestruturadas, são atravessadas por suas percepções sobre os eventos e práticas de letramentos escolares dos quais estes adolescentes participavam ou participaram em algum momento de seus percursos escolares. Dessa forma, a fim de compreender em que medida as práticas escolares de letramento intervêm em suas práticas de leitura, recorreremos a variados instrumentos, como já elucidado nas seções anteriores. Dessa forma, a continuação descrevemos nossos procedimentos de análise dos dados coletados.

## **2.4 Leitura intensiva**

Os procedimentos de análise delineados neste estudo foram baseados nos múltiplos instrumentos utilizados. Procuramos, dessa forma, entrecruzar dois conjuntos de dados. O primeiro diz respeito diretamente às práticas escolares de letramento e abrange a análise documental dos documentos oficiais da RMESP, as entrevistas semiestruturadas com os professores e as observações participantes dos eventos de letramento escolar.

O segundo diz respeito aos percursos formativos dos adolescentes-participantes, nos quais procuramos encontrar interseções entre os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas individuais e suas participações na roda de conversa.

#### **2.4.1 O planejamento, as concepções e as práticas de leitura escolar**

A fim de melhor compreender o que nos informam os depoimentos dos adolescentes participantes em suas entrevistas individuais, elencamos um conjunto de instrumentos que nos orientam ao quarto objetivo da pesquisa, que consiste em identificar e analisar as práticas de leitura literária no processo de escolarização desses adolescentes e as teorias e abordagens sobre a leitura e seu ensino que as sustentam. Na análise do letramento escolar traçamos duas dimensões:

1) Aquela que diz respeito ao estabelecido oficialmente. Para a análise dos documentos que parametrizam as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa e nas propostas da Sala de Leitura, realizaremos três movimentos. Inicialmente, contextualizaremos aspectos ligados ao momento em que cada um dos materiais foi produzido, o modo como cada um deles foi disseminado e chegou até os professores da RMESP, bem como a autoria e responsabilidade por cada publicação. Em seguida, indicaremos como o documento está estruturado e quais princípios e concepções que orientaram sua produção. Para tanto, destacaremos de cada um dos materiais os modos como se referem ao ensino da leitura, à literatura e à formação do leitor nos anos finais do Ensino Fundamental e identificaremos metas e conteúdos visados nesses documentos. Por fim, verificaremos as abordagens explicitamente referidas em relação ao ensino da leitura, à literatura e à formação do leitor, por meio de definições e explicações contidas nesses documentos, da observação de citações diretas e indiretas quando do tratamento desses temas e a que autores se referem (por meio da

observação sobre as referências bibliográficas empregadas na construção desses materiais). Esses procedimentos serão aplicados para a análise dos seguintes documentos:

- a) “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral” (SÃO PAULO, 2016a);
- b) “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, 2016b);
- c) “Plano Anual de Ensino de Língua Portuguesa” (mimeo, s.n.);
- d) “Caderno de Apoio e Aprendizagem, Língua Portuguesa, oitavo ano” (SÃO PAULO, 2010);
- e) Livro didático adotado pelas professoras de Língua Portuguesa: “Tecendo Linguagens” (OLIVEIRA et. al, 2015);
- f) “Plano de Trabalho da Sala de Leitura 2017” (mimeo, s.n.).

2) Aquela que diz respeito às práticas e ao que dizem os professores. Voltamos nossa análise para o modo como os professores posicionam-se em relação a suas atribuições no ensino da leitura, bem como abordam a literatura no Ensino Fundamental, tomaremos as posições que apresentaram nas entrevistas e por meio da leitura e análise de seus planejamentos para o ano de 2017 de Língua Portuguesa e da Sala de Leitura. Além de trazermos seus posicionamentos, procuraremos surpreender a que abordagens se filiam e se essas abordagens refletem de algum modo as premissas estabelecidas nos documentos oficiais da RMESP.

O conjunto de dados coletados oportuniza-nos a obtenção de informações que dificilmente manifestam-se quando é analisado cada aspecto das práticas de letramento de forma isolada. O que nos sugere que o entendimento do todo não se basta somente pelo que é visível. Nesse sentido, esperamos encontrar na análise do conjunto de dados relativos ao letramento escolar o aporte para compreender o que nos declaram os adolescentes segundo suas percepções.

#### **2.4.2 A vez da voz dos adolescentes**

Os aspectos relativos às questões e objetivos inicialmente traçados para nossa investigação estão diretamente vinculados às categorias que nos propomos analisar, a partir do que nos informam os adolescentes participantes da pesquisa nas entrevistas semiestruturadas.



Em vista disso, retomamos as categorias de análise já anteriormente apresentadas, e expomos a continuação como tais categorias relacionam-se com nossos objetivos de pesquisa e de que maneira esperamos surpreendê-las nos dados que nos oferecem as entrevistas e rodas de conversa.

- 1) Acervos que mobilizam para ler e os significados atribuídos à leitura literária, e a percepção de si e dos outros nessas práticas, dado o prestígio atribuído à essa prática

Nesta categoria apresentaremos a seleção de obras literárias que declararam ler os adolescentes-participantes, por meio de quais suportes efetivam-se suas práticas de leituras e os significados que atribuem às práticas de leituras escolares e vernáculas, literárias ou não. Para esta categoria eventualmente resgataremos alguns momentos da roda de conversa, quando da atividade de seleção que fizeram diante do conjunto de livros expostos para sua livre escolha. Além de focar nos seguintes blocos de perguntas da entrevista semiestruturada: Perguntas relacionadas aos acessos a produções culturais escritas e a práticas de letramentos; escolhas suscitadas a partir de sua própria identidade leitora e leituras feitas a partir da trajetória escolar, seja para fins didáticos (uma prova ou trabalho), ou por escolha própria, influenciados por práticas ou por um ou mais atores sociais pertencentes à comunidade escolar (docentes, outros alunos, agentes escolares, etc.). Esta categoria vincula-se a um dos aspectos do primeiro objetivo da pesquisa, que visa identificar as produções culturais escritas que acessam e sobre os significados da leitura, literária e outras, para esses adolescentes.

- 2) Pessoas que fomentam as práticas de leitura dos adolescentes-participantes

Para esta categoria, retomamos o objetivo previamente traçado de identificar em seus depoimentos quais sujeitos influenciam sua seleção de obras literárias. E, para tal fim, selecionamos os blocos de perguntas que acessam as leituras na primeira infância, que podem tanto estar vinculadas às práticas de leituras do âmbito familiar, como às práticas de letramento pré-escolar e os agentes destas instituições; os atores sociais envolvidos nas práticas de letramento que estão relacionados a atividades e produções culturais alheios ao contexto escolar; e os atores institucionais que orientam as práticas de leitura da trajetória escolar.

- 3) Fatores que condicionam suas práticas de leitura

Vinculamos esta categoria ao nosso objetivo de identificar eventos de letramento escolar que, na percepção dos participantes da pesquisa, contribuem, de modo amplo, para sua

formação de leitor e, especificamente, como leitor de literatura. Para este fim, procuramos apontar em suas declarações as informações suscitadas especialmente do bloco de perguntas que corresponde às suas leituras da trajetória escolar e, eventualmente, de suas observações sobre suas concepções sobre a leitura.

Contudo, nos relatos dos adolescentes sobre os eventos de letramento escolar, há grandes chances de que manifestem suas percepções sobre seus desempenhos e valores pautados nos critérios escolares do que seja um “bom leitor”. Cabe salientar, portanto, que este estudo não visa avaliar competências ou capacidades cognitivas individuais, mas sim buscar compreender a pluralidade de suas percepções a partir de seus depoimentos na entrevista semiestruturada e em cotejo com as notas de campo das observações participantes dos eventos de letramento escolar. Esperamos, desse modo, identificar como significam e se apropriam das práticas de leitura escolar e as leva para seu cotidiano.

Nosso propósito ao examinar nosso tema de pesquisa, o letramento literário, a partir de múltiplos ângulos, decorre da compreensão do caráter caleidoscópico das práticas de letramento e das pluralidades das percepções e motivações que confluem para a prática da leitura efetivamente. E, dessa forma, interessa-nos analisar inicialmente como na escolarização as prescrições e discursos sobre a leitura literária e o letramento literário convertem-se em eventos e como essas situações são significadas pelos alunos. No próximo capítulo, portanto, trataremos de analisar os documentos oficiais que orientam as práticas dos docentes responsáveis pelo letramento literário escolar.

### 3 ENTRE O PRESCRITO E O VIVENCIADO, A LEITURA ESCOLAR

*A educação popular não pode estar alheia a essas histórias que não refletem apenas a ideologia dominante, mas, mesclados com ela, aspectos da visão de mundo das massas populares.*

(Paulo Freire, 1989)

Este capítulo visa expor o que prescrevem os documentos oficiais em relação à leitura literária para o ensino de Língua Portuguesa e da Sala de Leitura, quais concepções são abordadas. Nesse sentido, inicialmente, faremos uma exposição das principais abordagens compreendidas nos documentos elaborados pela SME/SP, por meio da Coordenadoria Pedagógica (COPED), para orientar o trabalho de todos os professores da RMESP durante o período de nosso estudo, o caderno “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral” (SÃO PAULO, 2016a), caderno introdutório desta coleção e também o caderno nº

dois, intitulado “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, 2016b).

Além desse objetivo, procuramos traçar um panorama do contexto escolar onde se desenvolvem as práticas de letramento das quais tomam parte os adolescentes participantes de nossa pesquisa, identificando as concepções dos professores de Língua Portuguesa e da Sala de Leitura no que diz respeito ao processo de letramento e à abordagem da literatura nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, examinaremos o “Plano Anual de Ensino de Língua Portuguesa” (mimeo, s.n.)<sup>49</sup> elaborados pelas duas docentes desta disciplina, para o ano letivo de 2017. Analisaremos o “Caderno de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa, oitavo ano” (SÃO PAULO, 2010), no qual apoiam-se as duas professoras regentes de Língua Portuguesa para elaborar o planejamento de suas aulas, além do livro didático por elas adotado para uso em sala de aula: “Tecendo Linguagens Língua Portuguesa, oitavo ano” (OLIVEIRA et. al, 2015). Depois, analisaremos o que dizem as professoras a respeito do ensino de Língua Portuguesa e da literatura e como se concretizam suas concepções em um dos eventos de letramento literário.

Por fim, faremos o mesmo movimento em relação ao POSL, apresentaremos o contexto que deu origem ao Programa Sala de Leitura da RMESP, as principais abordagens adotadas nos documentos que orientam as práticas docentes do POSL, “Leitura ao Pé da Letra: Caderno orientador para ambientes de leitura” (SÃO PAULO, 2012) e abordaremos ainda a perspectiva adotada pelo POSL em seu “Plano de Trabalho da Sala de Leitura 2017” (mimeo, s.n.), suas colocações sobre o processo de letramento e a leitura literária e, por fim, analisaremos como se cumprem suas compreensões sobre sua prática em um dos eventos de letramento que ocorreram na Sala de Leitura durante o período de nosso estudo de campo.

Desse modo, procuramos oferecer um pano de fundo para melhor compreendermos o cenário partilhado por estes adolescentes em seu cotidiano escolar, o qual é referenciado em suas entrevistas individuais ao discorrer sobre seus percursos de leituras.

### **3.1 O que prescreve o documento curricular vigente**

---

<sup>49</sup> Levando em conta o compromisso assumido com os participantes da pesquisa em manter o sigilo de suas identidades, não referenciaremos as citações dos documentos elaborados pelos docentes, apenas os indicaremos com “aspas” e os referenciaremos por (mimeo, s.n.)

Durante o ano letivo de 2017, período da geração de dados de nossa pesquisa, o documento curricular vigente, recém implementado, para o componente curricular de Língua Portuguesa fazia parte da “Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria”, sob o título “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, 2016b). Esse caderno é apresentado como resultado de um trabalho iniciado em 2013, com a reorganização da Educação Básica na RMESP, por meio da Portaria 5930/13<sup>50</sup> (SME/SP), de 14 de outubro de 2013<sup>51</sup>.

A Coleção é composta por nove cadernos, cujo conteúdo foi gerado de modo colaborativo a partir do estudo e discussões entre os servidores da RMESP, professores e coordenadores alocados nas DRE, com acompanhamento dos trabalhos por especialistas de cada área do conhecimento e pela equipe da DIPED/SME e DIFEM.

O caderno introdutório, faz a apresentação das diretrizes e concepções do documento e da nova proposta da RMESP, e os outros oito cadernos são destinados aos componentes curriculares<sup>52</sup> do Ensino Fundamental. O primeiro caderno, intitulado “Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral”, anuncia a concepção curricular adotada. A seção “Apresentação” traz algumas das principais características do documento: “um currículo crítico, inclusivo, competente, integrador, descolonizador e emancipatório” (SÃO PAULO, 2016a, p. 7). Esclarece que o documento prima pelo reconhecimento das diferenças, da pluralidade cultural e do professor como autor, que investiga e elabora seu projeto pedagógico em posse do conhecimento da realidade de sua comunidade escolar. Nessa perspectiva, a coleção propõe-se a orientar o professor da RMESP para que ele possa, autonomamente, desenvolver um Projeto Político Pedagógico pautado na perspectiva sócio-histórica e cultural que privilegia a construção das identidades e da subjetividade, contando com a participação ativa da comunidade educativa. Tal como enuncia:

<sup>50</sup> O texto integral da Portaria 5930/13 – SME está disponível em:

<[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME)> Acesso em 22 de fev. de 2018.

<sup>51</sup> Durante a gestão municipal de Fernando Haddad, instituiu-se o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo, que visou reorganizar a infraestrutura, o currículo, o sistema de avaliação, a formação e a gestão da SME/SP. Uma das principais mudanças diz respeito à reorganização dos ciclos de aprendizagem. O ensino fundamental, a partir de então, passou a ser composto por três ciclos: o Ciclo de Alfabetização, que refere-se às turmas de primeiro ao terceiro ano, o Ciclo Interdisciplinar, referente às turmas de quarto ao sexto ano e o Ciclo Autoral, do sétimo ao nono ano.

<sup>52</sup> Os títulos que compõem a Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, da RMESP, são: nº 1: Introdução; nº 2: Língua Portuguesa; nº 3: Língua Inglesa; nº 4: Matemática; nº 5: Ciências Naturais; nº 6: História; nº 7: Geografia; nº 8: Arte; nº 9: Educação Física. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Colecao-Componentes-Curriculares-em-Dialogos-Interdisciplinares-a-Caminho-da-Autoria>> Acesso em: 05 de fev. de 2018.

Todas as ações desenvolvidas consideram os Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais, a visão de currículo como construção sócio-histórica cultural e instrumento privilegiado da constituição de identidades e subjetividades, com a participação intensa da comunidade educativa; gestão escolar, acompanhamento e organização de práticas que reconheçam, considerem, respeitem e valorizem a diversidade humana, as diferenças e os diferentes tempos para aprender. (SÃO PAULO, 2016a)

Na seção Anexo do primeiro caderno, encontram-se os pressupostos e abordagens centrais relativas à Sala de Leitura. Entre as páginas 57 e 60, são retomados os pressupostos da Portaria 7.655/15<sup>53</sup>, sobre a qual comentaremos mais adiante, que reafirma a prescrição da bibliodiversidade, a fim de orientar que a leitura neste espaço seja voltada à diversidade e dê visibilidade a “obras produzidas por homens e mulheres, brancos e negros, brasileiros e estrangeiros, das centralidades urbanas e das periferias, enfim, narrativas plurais que dividam igualmente a mesma luz no palco da literatura.” (SÃO PAULO, 2016a, p. 59). Conceito que é neste documento designado como “a descolonização do currículo”.

Esta seção do documento dedica-se a conceituar o papel da Sala de Leitura na unidade escolar, com destaque à pluralidade e à diversidade do acervo, que já se anunciam nas epígrafes que abrem a seção:

*“Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.”*

O direito à literatura, Antonio Candido, 1988

*“Busque a outra margem*

*Ser esperto não é vadiagem*

*Numa boa segure o leme, atravesse a ponte*

*Venha!*

*Periferia!*

*Venha.*

Nóis é ponte e atravessa qualquer rio.”, Marco Pezão, 2013

(SÃO PAULO, 2016a, p. 57)

Essa seleção une a citação de um texto de caráter acadêmico-científico e outro de caráter literário; um literato legitimado socialmente e um poeta da periferia. O primeiro, um texto em prosa que reverencia a arte e a literatura, e o segundo um poema que conclama a periferia a tomar terreno e a empoderar-se. Essa associação entre dois autores tão díspares anuncia a desierarquização e a pluralidade a que se propõe este documento.

<sup>53</sup> A Portaria 7.655 de 17/12/2015 dispõe sobre a organização das Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na RMESP e foi publicada no Diário Oficial da Cidade de São Paulo em 18/12/2015. Disponível em: <<https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=9af08556-8fe4-45eb-a336-95ca682a82b8>> Acesso em: 21 de jan. de 2018.

Por propor um projeto pedagógico autoral e interdisciplinar, o caderno não faz qualquer prescrição quanto à gestão de tempo ou aos procedimentos metodológicos, tal como o faz o “Leitura ao Pé da Letra: Caderno orientador para ambientes de leitura” (SÃO PAULO, 2012) e o “Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, 2010), documentos que descreveremos mais adiante.

A pluralidade de textos e autores e a formação continuada são indicadas como oportunidades para que o POSL vivencie a fruição estética proporcionada pelos textos literários e, dessa forma, estimule seus alunos a iniciar-se no universo da literatura e da fabulação. Visto que, a leitura literária, de acordo com o caderno, tem o papel de estimular a fantasia, promover a releitura da realidade e empoderar os alunos "no sentido de tomar para si a autoria da própria história e de outras tantas" (SÃO PAULO, 2016a, p. 59). E coloca em destaque a proposição de Candido (2011 [1988]) sobre a humanização do sujeito por meio da leitura dos textos literários.

O que está em jogo no acesso à literatura e à leitura é o direito à fantasia e a leituras e releituras outras do real. A visibilidade de identidades que, por tanto tempo foram escanteadas ou invisibilizadas nas prateleiras de livros, a formação e o reconhecimento de sujeitos autores. Acredita-se que, desse modo, a literatura cumpra um dos seus papéis mais importantes, segundo as palavras de Antonio Candido: a humanização do humano. E que, de algum modo, aquele diálogo estabelecido entre os olhos e ouvidos atentos a uma história potencializem a percepção do mundo e as futuras narrativas que serão escritas e contadas. (SÃO PAULO, 2016a, 59-60)

Há nessa afirmação pelo menos dois aspectos importantes. O primeiro diz respeito ao espaço que se pretende ceder aos autores que, por motivos políticos ou comerciais e por não pertencer a grupos das classes dominantes, foram historicamente apagados pelas instâncias de poder e ignorados pelo grande público, incluindo os bancos escolares. Nesse sentido, abre espaço também à diversidade dos discursos, à pluralidade das identidades e ao reconhecimento das práticas não legitimadas de letramento. O segundo aspecto a considerar é que, ao atribuir sentidos e significados intrínsecos unicamente ao texto, o documento restringe sua afirmação de reconhecimento da pluralidade cultural à visibilidade dos textos e autores, desconsiderando, desse modo, as diferentes formas de apropriação do leitor e ao fato de que as maneiras como as pessoas leem vinculam-se a práticas históricas e culturalmente produzidas segundo o contexto social (familiar, escolar, profissional etc.). (HEATH, 2004; ALIAGAS MARÍN, 2008)

O ato de ler na Sala de Leitura é centrado na apreciação de textos literários, embora seja mencionado brevemente outras leituras ligadas à esfera artística, ao afirmar que “as educandas e os educandos, vêm lendo o mundo e entrando em contato com as mais diversas

literaturas. Lendo palavras. Lendo pinturas. Lendo o teatro e o cinema. Lendo pessoas e o mundo.” (SÃO PAULO, 2016a, p. 58). É notório que o documento compreende o espaço da Sala de Leitura como um espaço dedicado sobretudo à fruição dos textos literários e, dada a menção à Portaria 7.655/15, os demais gêneros textuais são inseridos articulados à leitura literária. Não obstante, a proposta deste material diferencia-se dos documentos anteriores por legitimar e incentivar a leitura de autores e textos antes ignorados e por explicitar, ao longo da publicação, que privilegia a construção das identidades e da subjetividade pautada na perspectiva sócio-histórica e cultural.

O segundo caderno da Coleção intitula-se “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, 2016b), no qual consta a concepção sobre a leitura literária nas aulas desta disciplina. A primeira seção do segundo capítulo, intitulada “Diálogo e relação dialógica”, defende a importância de dar voz aos educandos e estabelecer uma relação dialógica e horizontal em sala de aula. A seção seguinte, intitulada “Ler o(s) mundo(s)”, abarca uma concepção ampla de leitura, que suplanta a noção de leitura exclusivamente de textos escritos, salientando a importância da leitura de mundo, capaz de desvelar os preconceitos e as desigualdades implicadas nas interações discursivas. A terceira, intitulada “Os estudos literários nos ciclos interdisciplinar e autor al”, procura responder a duas questões: “De que forma possibilitar que o universo da arte literária esteja presente nas práticas pedagógicas com as crianças do Ciclo Interdisciplinar e Autoral?” e “Por que é importante ter ações que não fragmentem o fazer literário, não limitem o processo criativo, e que possam, sobretudo, expandir o potencial criador?” (SÃO PAULO, 2016b, p. 33). Essas duas perguntas encerram dois pressupostos, o primeiro diz respeito à relevância da literatura na formação escolar e o segundo ao reconhecimento da fragmentação dos textos literários nas aulas de Língua Portuguesa, tal como discutido por Soares (2011) com relação ao uso dos livros didáticos no ensino da literatura e exposto no primeiro capítulo desta dissertação.

A relevância da construção do repertório em torno da linguagem literária é compreendida como possibilidade de, através do olhar poético, inventivo e investigativo, próprios dos textos literários, aportar novas formas de compreender o mundo e favorecer uma outra leitura da realidade. Os textos literários, tal como explicitado em outras partes desse documento, são reconhecidos por seu estatuto de objeto de arte.

É urgente que se considere o direito a sonhar, inerente à linguagem literária, como uma maneira de assegurar o respeito às infâncias presentes em nossa sociedade. Posto isso, ao considerarmos as multiplicidades dessas infâncias e, por conseguinte, os seus



sonhos, passamos a perceber e a conceber o diverso. A literatura é, portanto, um meio (e um fim) para o (re)conhecimento do outro e de si próprio a partir da relação que se estabelece no contato com essa linguagem. (SÃO PAULO, 2016b, p. 33)

Nesse sentido, a fruição estética é o instrumento que oferece aos educandos uma nova lente para sua realidade, sem desconsiderar as infâncias plurais. O documento enfatiza o papel da literatura na construção identitária e, fundamentando-se em Candido (2004<sup>54</sup> apud SÃO PAULO, 2016b), acrescenta que para além do prazer do texto, a literatura propicia "a possibilidade mesma de desenvolvermo-nos como seres humanos." (SÃO PAULO, 2016b, p. 34). Embora ao longo do documento as orientações acenem para a subjetividade e para a diversidade, nessa afirmação parece não reconhecer as singulares formas de apropriar-se e de desenvolver as preferências pessoais. Ao subordinar a condição do humano ao gosto pela leitura literária, estabelece-se uma condição contrária àqueles que se identificam mais com outros gêneros e discursos e, nesse sentido, hierarquiza-se as formas de relacionar-se com o texto, o que pode implicar em consequências negativas à construção identitária daqueles que preferem outras leituras. A esse respeito, Aliagas Marín (2008) observa que:

[...] ler é uma forma de interação social através da qual se constroem identidades leitoras. A partir de um ponto de vista ecológico, o letramento não alude unicamente aos objetos textuais, mas refere-se também às ações realizadas em torno dos textos. [...] Dessa forma, cada pessoa, através de suas experiências com a leitura e a escrita concebe um ponto de vista sobre a leitura; sobre o que é e o que pode proporcionar em sua vida, sobre sua transcendência e também sobre suas limitações. (ALIAGAS MARÍN, 2008, p. 6, tradução nossa<sup>55</sup>)

Ressaltamos com essa citação que a relação do sujeito com o texto não depende do gênero textual a que pertence simplesmente, mas das experiências dos participantes nas práticas de letramento, o que incide sobre suas escolhas e, consequente em no modo como se posiciona como leitor. Por outro lado, a visibilidade e a valorização dos produtos culturais advindos de segmentos sociais periféricos, tratados como “descentramento” e “descolonização do currículo”, configuram-se como possibilidade de, ao considerar os letramentos vernáculos dos alunos, engajá-los nas práticas de letramento escolar e, a partir desse engajamento, transformar e ampliar sua leitura de mundo (KALANTZIS; COPE, 2004).

<sup>54</sup> Essa é uma outra edição da obra já mencionada anteriormente: CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

<sup>55</sup> Versão original do excerto de Aliagas Marín (2008) supracitado: [...] *leer es una forma de interacción social a través de la que se construyen identidades lectoras. Desde un punto de vista ecológico, la literacidad no alude únicamente a los objetos textuales sino que también se refiere a las acciones realizadas alrededor de los textos. [...] Así pues, cada persona, a través de sus experiencias letradas va configurando un punto de vista sobre la lectura; sobre qué es y qué puede reportarle en su vida, sobre su transcendencia y también sobre sus limitaciones.*

A partir da premissa da “descolonização” do currículo, o documento não recusa o cânone literário por compreender nele a mesma riqueza que atribui à literatura “marginal” e “periférica”. E a fim de consolidar essa perspectiva, afirma:

Considerar as manifestações literárias de uma perspectiva descolonizadora implica em que não se hierarquizem as produções, sejam elas eruditas, sejam elas populares, com base em juízos de valor preestabelecidos, mas, sim, que se observem os textos em suas relações com os contextos em que foram produzidos ou em que são apropriados. São reconhecidos, portanto, sujeitos plurais, em suas manifestações ideológicas, éticas, estéticas, étnicas, religiosas e de gêneros. (SÃO PAULO, 2016b, p. 35)

Nota-se a adoção de uma perspectiva crítica, que visa favorecer a relação dialógica entre professores e alunos, bem como uma postura questionadora diante dos privilégios e da desigualdade social. Também é recorrente ao longo do documento a priorização de textos, autores e gêneros textuais nunca antes legitimados, ou sequer citados em documentos anteriores, ao lado de autores pertencentes ao cânone.

Destaca-se ainda que nesta Coleção os textos literários são amplamente valorizados, sobretudo nas orientações para o trabalho da Sala de Leitura, constantes no caderno de Introdução, em que não há qualquer menção a outros gêneros que são produzidos e circulam em outras esferas que não a artístico-literária. E, ao ressaltar esses gêneros em detrimento de outros, acaba por deixar à margem outras esferas de circulação dos textos, não considerando, consequentemente, as maneiras singulares de como os sujeitos se relacionam e se apropriam das práticas de letramento.

Para o currículo de Língua Portuguesa, no entanto, embora o caderno destaque a importância do trabalho com gêneros textuais, não faz qualquer prescrição sobre quais gêneros devem ser abordados ou como proceder. Parece-nos que, ao reconhecer o professor como autor, ciente do contexto sócio-histórico e cultural de sua comunidade, admite que ele possa determinar, por meio de seu projeto autoral de ensino, quais temas, textos, autores e suportes seriam os mais adequados.

Dessa forma, passamos a analisar de que maneira se apropriam os professores que estão diretamente ligados ao letramento literário dos estudantes da escola-campo.

### **3.2 Como são planejadas as aulas de Língua Portuguesa na escola-campo**

O Plano Anual de Ensino de Língua Portuguesa dos oitavos anos de 2017 foi elaborado pelas duas professoras regentes da disciplina. O documento tem quatro páginas e

está organizado em forma de quadro, com quatro blocos intitulados: “Os objetivos gerais da área”; “Direitos de aprendizagem”; “Conteúdos” e “Avaliação”. Esse formato parece indicar que tomam como base os documentos oficiais (Orientações Curriculares – Direitos de Aprendizagem e Orientações Didáticas / Guias de Planejamento) e “os saberes dos alunos” para traçar os objetivos e conteúdos, além de “prever momentos para avaliar e dar atendimento aos alunos que não conseguirem avançar”. (mimeo, s.n.)

Os “Objetivos gerais da área” foram dispostos neste documento em quatro tópicos assim delineados:

- Desenvolver a competência leitora e escritora para utilizar a língua de modo variado e adequado ao contexto nas diferentes situações e práticas sociais;
- Utilizar a produção de textos escritos, de modo a atender a múltipla demanda social;
- Criar condições para que o aluno enriqueça sua capacidade e expressão escrita e amplie seu domínio da língua;
- Conhecer as diversas manifestações de matriz africana, afro-brasileira e indígena. (mimeo, s.n.)

Não estão explicitadas estratégias para alcançar os objetivos traçados. É possível inferir que pretendem oferecer uma variedade de situações e de exemplares de gêneros de variadas esferas da atividade humana, com ênfase nas manifestações culturais de matriz africana e indígena, mas não é possível determinar uma abordagem específica.

Em seguida, no quadro reservado aos “Direitos de aprendizagem”, embora não referenciem a fonte, as docentes adotaram integralmente o texto dos “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (primeiro, segundo e terceiro anos) do Ensino Fundamental” (BRASILIA, 2012), constantes no portal do Ministério da Educação (MEC)<sup>56</sup>, adotado pela SME/SP, que prescreve:

- I. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.
- II. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros.
- III. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros.

---

<sup>56</sup> O texto adotado encontra-se em BRASIL, Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (primeiro, segundo e terceiro anos) do Ensino Fundamental, 2012, p. 36-39. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 03 de fev. 2019.

IV. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava-línguas, dentre outros.

V. Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos a divulgação do saber escolar/científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados a organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros.

VI. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados a reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros.

(BRASÍLIA, 2012, p. 36-39 apud mimeo, s.n.)

De modo geral, os direitos de aprendizagem propostos levam em conta as diversas esferas onde são produzidos e por onde circulam os textos escritos ou orais, uma vez que se propõem a oferecer situações diversas para atender a “diferentes finalidades”. Reiteram a intenção de dar visibilidade a questões de grupos frequentemente expostos à discriminação e ao preconceito e ecoam as prescrições quanto à abordagem de práticas de letramento na escolarização. No entanto, a manutenção dos itens III e IV permitem entrever que gêneros textuais relativos à infância e, geralmente, associados à reflexão sobre o sistema de escrita alfabética no processo de alfabetização causa certa estranheza. (BRASÍLIA, 2012 apud mimeo, s.n.). Ressaltamos que nossa compreensão sobre o que e como o professor conduz sua prática de letramento diz respeito ao contexto sócio-histórico, cultural e às necessidades da sua comunidade escolar, dessa forma, não se trata de apontar inadequações na seleção de gêneros, mas antes, observar que os gêneros propostos acima, salvo os verbetes, os poemas e as reportagens, não condizem com o quadro de conteúdos que é apresentado em seguida neste planejamento.

O terceiro bloco do planejamento apresenta os “Conteúdos” de cada bimestre letivo. Todos os bimestres indicam três práticas de linguagem a serem desenvolvidas: Leitura; Produção escrita e oral (com indicações de tratamento de análise linguística: “coesão e coerência textual”). E dois tópicos a serem aprendidos pelos estudantes: “Variação linguística” e “Aprender os padrões da escrita de modo reflexivo”. Esse último remete à Coleção Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo<sup>57</sup> (SÃO PAULO, 2007), elaborada para orientar a avaliação diagnóstica de competências leitores e escritoras e apresentar propostas para o processo de recuperação de alunos que se encontravam no Ensino Fundamental II, apresentando “pouca fluência de leitura e escrita” (SÃO PAULO, 2007, p.5).

---

<sup>57</sup> SÃO PAULO. Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo. (Coleção). São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica, 2007. (Projeto 77 Escolas).

Os outros dois conjuntos que integram o quadro de conteúdos variam a cada bimestre, como mostra o Quadro 1: uma lista de conteúdos gramaticais e/ou ortográficos, outra de gêneros textuais, além dos temas de projetos referentes ao Plano Anual de Ação<sup>58</sup> da escola.

Quadro 1 – Conteúdos do Plano Anual de Ensino de Língua Portuguesa

Período	Gramática/ Ortografia	Gêneros textuais	Temas do projeto bimestral
<b>1º Bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ortografia</li> <li>✓ Acentuação</li> <li>✓ Pontuação</li> <li>✓ Frase e oração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Verbete</li> <li>✓ Poema</li> <li>✓ Crônica</li> </ul>	Projeto “Identidade (Eu)”
<b>2º Bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ortografia</li> <li>✓ Acentuação</li> <li>✓ Pontuação</li> <li>✓ Transitividade verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Poema de cordel</li> <li>✓ Reportagem</li> </ul>	Projeto “Diversidade Étnica (Nós)”
<b>3º Bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ortografia</li> <li>✓ Acentuação</li> <li>✓ Pontuação</li> <li>✓ Adjunto adnominal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Notícia</li> <li>✓ Charge</li> </ul>	Projeto “Direitos Humanos (Outros)”
<b>4º Bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ortografia</li> <li>✓ Acentuação</li> <li>✓ Pontuação</li> <li>✓ Vocativo</li> <li>✓ Complemento nominal</li> <li>✓ Aposto</li> <li>✓ Advérbio e locução adverbial (revisão)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reportagem</li> <li>✓ Propaganda</li> </ul>	“Projeto de Vida (Eu, nós e os outros)”

Fonte: Mimeo, s.n.

É possível notar a predominância de conteúdos voltados a dar suporte às convenções de escrita, gramática e aspectos notacionais quando comparado aos demais conteúdos. A seleção dos gêneros textuais está de acordo com o quadro proposto no “Caderno de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa, oitavo ano” (SÃO PAULO, 2010), que passamos a examinar na próxima seção.

### 3.2.1 O caderno referência para as aulas de Língua Portuguesa e da Sala de Leitura

O “Caderno de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa, oitavo ano” (SÃO PAULO, 2010) é um dos documentos oficiais que parametrizam o planejamento das aulas de Língua Portuguesa e da Sala de Leitura da escola-campo. A proposta deste caderno é

<sup>58</sup> Sobre o Plano Anual de Ação, rever nota 41, Capítulo 2, página 64.

contemplar o desenvolvimento da produção de textos escritos e orais, da leitura, da escuta e da análise linguística (este último envolve o estudo normativo, textual e discursivo articulado aos gêneros textuais).

Produzido em 2010, durante a gestão municipal de Gilberto Kassab, o material contou com a coordenação e autoria de especialistas da área da Educação, Letras e Linguística Aplicada. Tanto os conteúdos abordados como a perspectiva linguístico-discursiva, que propõe o gênero como objeto de ensino, pautam-se pelo documento curricular produzido em 2007, “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo II, Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, 2007). Entre os anos de 2010 e 2012, os cadernos foram impressos e distribuídos gratuitamente às escolas para utilização em sala de aula pelos alunos e professores. A partir de 2013, houve um processo de reorganização do Ensino Fundamental, com o Programa Mais Educação São Paulo. Nesse período, o “Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa” (2010) deixou de ser impresso e distribuído, foi reeditado em 2014 e, no bojo de um novo conceito passou a focar a interdisciplinaridade, o trabalho metodológico com projetos e a ênfase na autoria de alunos e professores. O “Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa” (2014) passou a coexistir ao lado de outros materiais orientadores, tornando-se um material de apoio para uso do professor.

Os “Cadernos de Apoio e Aprendizagem” (2010) formam uma coleção que abrange todo o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Para cada ano, há duas versões, o livro consumível, para uso individual do aluno, e o livro do professor, que acompanha um DVD, que contém os audiovisuais complementares de acordo com o tema de cada unidade. Este caderno foi concebido para ser utilizado como um recurso extra de aula, não como livro didático.

O caderno que ora descrevemos, destinado ao professor de Língua Portuguesa para o oitavo ano, é composto por 276 páginas e tem como eixo organizador o trabalho com os gêneros textuais. Espera-se que, ao apropriar-se deles, os educandos tenham a oportunidade conhecer esferas da atividade humana e textos que nelas são produzidos e circulam. Fundamentando-se em Vygotsky (1987 apud SÃO PAULO, 2010)<sup>59</sup>, prescreve atividades vinculadas aos gêneros textuais e às práticas de linguagem que visam um processo gradativo de aprendizagem e, desse modo, estabelece as expectativas de “aprendizagens que se espera

---

<sup>59</sup> VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987, 224 páginas.

que todos os alunos construam [...] no fim de cada etapa de trabalho [...]” (SÃO PAULO, 2010, p. 11). Como um documento de caráter prescritivo, apresenta um conjunto de expectativas de caráter homogêneo em relação à aquisição e ao desenvolvimento de certos conhecimentos e capacidades pelos educandos. Nesse aspecto, alinha-se a uma perspectiva autônoma de letramento (STREET, 2006).

Os gêneros prescritos vinculam-se a cinco esferas sociais que se distribuem ao longo dos nove anos do ensino fundamental. Para os anos iniciais, contemplam-se as esferas cotidiana, jornalística, literária (prosa), literária (verso) e escolar. Para cada uma dessas esferas há uma ou mais sugestões de gêneros textuais, que se diversificam a cada ano e está organizada, progressivamente, segundo o grau de complexidade do gênero. Expomos abaixo um exemplo (Quadro 2) de como organiza-se o quadro de gêneros dos anos finais do ensino fundamental.

Quadro 2 – Gêneros selecionados para os anos finais do Ensino Fundamental

	ESFERAS DE CIRCULAÇÃO				
	Vida pública e profissional	Jornalística	Literária (prosa)	Literária (verso)	Escolar
6º ano	Carta de solicitação e de reclamação/ Debate	Entrevista	Conto/ caso	Canção	Biografia/ depoimento
7º ano	Requerimento e carta de solicitação e de reclamação/ Solicitação, reclamação	Resenha / comentário	HQ e tiras / piadas	Cordel	Artigo de divulgação científica/ exposição oral
	ESFERAS DE CIRCULAÇÃO				
	Vida pública e profissional	Jornalística	Literária (prosa)	Literária (verso)	Escolar
8º ano	Estatuto/ Debate regrado	Notícia, reportagem/ Notícia televisiva e radiofônica	Crônica/ Relato de fatos cotidianos	Poema visual/ Rap	Verbete de enciclopédia/ Exposição oral
9º ano	Currículo/ Entrevista profissional	Artigo de opinião/ Comentário	Teatro	Poema	Relato histórico/ Exposição oral

Fonte: SÃO PAULO, 2010, p. 10.

Para fins de análise, tomamos a segunda unidade que, além de ter como objeto de ensino um gênero pertencente à esfera artístico-literária, a crônica, coincide com os eventos de letramento observados na Sala de Leitura e em uma das aulas de Língua Portuguesa. Das esferas de circulação que abrangem os gêneros textuais propostos ao longo de todo o ensino fundamental, a literária destaca-se por contemplar duas das cinco esferas prescritas no material. O ensino do texto literário, verso e prosa, toma como pressuposto a literatura em seu estatuto de objeto de arte e, como tal, "se apresenta à apreciação e fruição estética de modo a produzir maravilhamento e reflexão a respeito das experiências humanas" (SÃO PAULO, 2007, p. 49 apud SÃO PAULO, 2010, p. 19). A citação selecionada pelo documento depreende-se novamente da concepção de efeitos homogêneos que a leitura literária provoca no leitor (STREET, 2006).

A versão do professor apresenta procedimentos metodológicos de modo minucioso, indicando passo a passo como conduzir a aula. O caderno do aluno apresenta uma breve definição de crônica e a contextualização histórica do gênero crônica no Brasil, enquanto que o caderno do professor orienta como fazer as perguntas que antecipam a leitura do texto. Ao lado de cada crônica, há uma orientação de como conduzir a leitura, se silenciosa e individual ou coletiva e compartilhada, indica a ordem que devem ser lidas e, para cada atividade, as expectativas de aprendizagem e respostas possíveis.

Ao longo das 51 páginas que compõem essa unidade do caderno do aluno, encontram-se 11 crônicas que servem de base para oito atividades, que envolvem discussão oral, estudo de vocabulário, interpretação textual, leitura de uma notícia de jornal para demonstrar a intertextualidade da crônica e, ao final, a produção escrita de uma crônica. Os cronistas presentes são: Paulo Mendes Campos, Rubem Braga (em duas ocasiões), Carlos Eduardo Novaes, Machado de Assis, Lima Barreto, Stanislaw Ponte Preta, Jose Roberto Torero, Ferréz, Moacyr Scliar e uma crônica escrita por um aluno, não identificado, do oitavo ano da RMESP.

Ao final da unidade, há uma proposta designada por "Momento crônico", que consiste na organização de uma roda de leitura de crônicas e discussão, na qual os alunos são convocados a expressarem suas opiniões, constituindo-se "um espaço de fruição estética" (SÃO PAULO, 2010, p. 22). Para essa proposta, constam no caderno sete crônicas, todas acompanhadas de uma sinopse e da sugestão sobre a ordem em que devem ser lidas (*Brincos selvagens*, de Walcyrr Carrasco; *Assaltos insólitos*, de Affonso Romano de Sant'Anna;



*Segurança*, de Luís Fernando Verissimo; *Na escola*, de Carlos Drummond de Andrade; *A bola*, de Luís Fernando Verissimo; *Mãe é fogo*, de Moacyr Scliar; *Um fato e suas versões*, de Jacqueline Barbosa).

O caderno, em sua totalidade, apresenta um grande número de atividades variadas que visam abranger a prática da leitura, da escrita, da oralidade e da escuta, tal como inicialmente proposto. Ademais, nota-se o cuidado no sentido de orientar e munir o professor de estratégias para o ensino dos gêneros textuais. Entretanto, é importante ter em conta que estabelecer um currículo a partir de um modelo paradigmático e autônomo, que visa efeitos homogêneos sobre os educandos e os avalia a partir desse modelo único, implica a desconsideração das singularidades e saberes dos diferentes grupos de alunos matriculados nessa rede de ensino (STREET, 2006; 2010).

Outro aspecto relevante, dessa unidade, é a seleção das obras. Apesar da diversidade das atividades orientadas e de um número razoável de crônicas propostas, notou-se, entre os 17 cronistas selecionados, a predominância de autores homens socialmente legitimados pela grande mídia ou pelos meios acadêmicos, o que incorre na exclusão de autores e de temas mais ligados ao meio cultural de grupos minoritários e na manutenção do apagamento histórico de mulheres autoras na literatura. Abreu (2006) sugere que os critérios de seleção de obras pelas instâncias de legitimação passam pela definição do que pode e o que não pode ser considerado literário, e por trás dessa definição estão implicadas “questões externas à obra escrita, tais como o prestígio do autor ou da editora que o publica, por exemplo.” (ABREU, 2006, p. 39). Evidencia-se, nesse contexto, que as práticas de letramento estão entrelaçadas na estrutura social, em que entram em jogo as relações de poder (ZAVALA, NIÑO-MURCIA E AMES, 2004) que, consequentemente definem currículos escolares, materiais, conteúdos e a forma como serão avaliados os educandos (ABREU, 2006).

Kleiman (2010, p. 383), na contramão das prescrições e efeitos homogêneos das práticas de linguagem no contexto escolar, propõe que o currículo se organize a partir de projetos de letramento<sup>60</sup>. Tais projetos não prescindem dos conteúdos disciplinares, uma vez que representam o eixo estruturador do letramento escolar, contudo, “requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o ‘conteúdo’ (seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia ou procedimento), nunca o contrário”.

---

<sup>60</sup> Ver a definição de projeto de letramento em nota de rodapé 15, página 33.

### 3.2.2 O livro e a leitura nas aulas de Língua Portuguesa

Os eventos de letramento das aulas observadas de Língua Portuguesa são conduzidos com base nas atividades do livro didático escolhido pelas duas professoras regentes, “Tecendo Linguagens Língua Portuguesa, oitavo ano” (OLIVEIRA et. al, 2015), apesar de os conteúdos e gêneros previstos nesse livro não constarem no Plano Anual de Ensino de ambas as professoras. O livro consta do Programa Nacional do Livro Didático<sup>61</sup> (PNLD) e leva o selo de aprovação para uso durante os anos de 2017, 2018 e 2019.

O livro organiza-se em quatro unidades temáticas, cada uma composta por dois capítulos. A primeira tem como tema uma unidade linguística, a palavra, e aborda o estudo do vocábulo. A segunda, um conteúdo típico do ensino escolar, a conceituação de prosa e poesia. As outras duas unidades tratam de temas genéricos: a ciência e o humor, e hábitos de consumo.

O livro apresenta um número relativamente grande de textos (38, no total), embora, diferentemente do proposto no Caderno de Apoio (SÃO PAULO, 2010) e do que está indicado no Planejamento de ambas as professoras, não tem como unidade de ensino o gênero textual. O acervo se presta ao tratamento temático e uma seção, ao final de cada capítulo, apresenta um exemplar de gênero, que é sistematizado por meio de atividades que culminam na proposta de produção de textos escritos. Como exemplo, descrevemos o capítulo um do livro. Abre esse capítulo um texto enciclopédico que explica o que é uma esfinge, seguido de três perguntas de localização de informações. Logo após, temos a seção “Prática de leitura”, que anuncia o exemplar de gênero a ser lido: verbete. Antes de solicitar a leitura, explora o conteúdo por meio de perguntas de antecipação. A seguir, no entanto, apresenta uma versão quase integral de uma crônica de Adriana Falcão, intitulada “As Palavras”. As perguntas que seguem, na seção “Por Dentro do Texto”, procuram explorar os conhecimentos prévios do aluno e os jogos semânticos do texto. Na seção “Texto em Construção”, explora-se a função poética do texto e o define como um “verbo poético”. Na sequência, em “Confrontando Textos”, o aluno é levado a associar a atitude do personagem Calvin, em uma tira do cartunista Bill Watterson, a um trecho da crônica de Adriana Falcão que evidencia as segundas intenções do personagem: “As palavras dizem o que querem, está dito e pronto. As

---

<sup>61</sup> O PNLD é o programa que avalia e seleciona as obras didáticas, pedagógicas e literárias que, segundo critérios previamente estipulados e anunciados, são recomendáveis para a adoção pelas escolas públicas de educação básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao> > Acesso em: 29 de jun. 2018.

palavras são sinceras, as segundas intenções são sempre das pessoas.” (OLIVEIRA et. al, 2015, p. 17). Após as perguntas sobre a leitura, fragmentos do texto são empregados para atividades de análise linguística, na seção “Reflexão sobre o uso da língua”, entabulando uma explicação sobre ortografia, gramática e convenções de escrita, seguida de uma seção intitulada “Aplicando Conhecimentos”, na qual os alunos praticam uma série de três a cinco exercícios de fixação.

O segundo texto do mesmo capítulo, uma crônica de Mário Quintana, “Trágico acidente de Leitura”, segue a mesma sequência de atividades relativas à leitura. Em seguida, propõe uma atividade lúdica em dupla com palavras e tem-se como proposta a leitura oral do professor na seção “Momento de Ouvir” (o texto consta do Manual do Professor<sup>62</sup>). Ao final, na seção “Atividade de criação”, solicita-se a elaboração de um mural de palavras “malucas”. O terceiro texto é um conto do escritor moçambicano Mia Couto. Segue-se o mesmo procedimento antes e depois da leitura, como proposto para os textos anteriores. O foco das perguntas do texto é o neologismo empregado pelo autor e a polissemia, que são relacionadas a duas tiras: Hagar, de Dik Browne e Suriá, de Laerte. Nesse capítulo consta também a leitura em voz alta pela professor, que antecede o quarto e último texto a ser analisado, um prefácio de livro, de autoria do escritor Marcelo Carneiro da Cunha. Este exemplar do gênero prefácio, após passar pelos procedimentos dos três textos anteriores, é sistematizado a fim de resultar na produção escrita, seção “Produção de texto”. Neste capítulo ainda, a seção “Na trilha da oralidade” destaca o uso de gírias, que demanda o trabalho de pesquisa através da seção “Hora da Pesquisa”, que serve de preparação para o capítulo seguinte.

Para finalizar cada uma das unidades, apresenta uma proposta de atividade intitulada “Projetos em Ação”, que se diferencia das demais atividades sobretudo por envolver, em sua maioria, a audiência de um público externo ao da sala de aula. Ao final do volume, há um apêndice para consultas sobre ortografia, gramática, pontuação e outros temas relacionados à norma padrão da língua escrita. Em seguida, um glossário de palavras retiradas dos textos do livro e, por fim, apresenta indicações de filmes e leituras de livros pertinentes ao tema de cada capítulo.

Entre os gêneros apresentados neste volume há Crônicas (2); Verbete (1); Contos (4); Prefácio de livro (1); Reportagens (2); Poemas (8); Fragmentos de Romance (5); Lenda (1);

---

<sup>62</sup> Além do Manual do Professor na versão impressa, que é uma versão com respostas do Livro do Aluno, o material dispõe de um Manual do Professor Multimídia que oferece explicações mais detalhadas a respeito dos objetivos e finalidades de cada proposta, além dos textos para a leitura em voz alta da seção “Momento de Ouvir”. A esse material, no entanto, não tivemos acesso.

Mito (1); Notícias (2); Charge (1); Texto de divulgação científica (1); Anedota (1); Causo (1); Carta do leitor (1) e Propagandas (6). Embora apresente diversidade no que tange aos gêneros textuais, incluindo também textos multimodais, a seleção de autores não atende a um dos critérios que regem os documentos oficiais: a diversidade cultural, no sentido de dar visibilidade à literatura de autores e autoras pertencentes a grupos minoritários. Os autores deste volume são, em sua maioria, do sexo masculino e reconhecidos pelo mercado editorial.

Não consta do Manual do Professor a concepção de leitura que fundamenta as escolhas de ordem didática do livro. Há apenas um esclarecimento sobre a seção “Prática de leitura” cujo objetivo é o de desenvolver a competência leitora dos alunos através das atividades em torno do texto.

Quanto aos gêneros literários nesse contexto, embora apareçam em maior número que outros, são tratados em função de conteúdos específicos de Língua Portuguesa. As práticas de leitura, seguem o mesmo padrão, conduzem a uma leitura única dos textos, alguns textos não se apresentam de modo integral, as perguntas de compreensão carregam pressupostos a respeito do que pode ou deve ser respondido, configurando-se no que Soares (2011, p. 47) designa como “a escolarização inadequada” do texto literário. Isto porque, este tipo de proposta, na opinião da autora, “deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.”

Nesse sentido, concordamos com a autora, especialmente na crítica que faz ao tratamento pouco cuidadoso resultante da transferência de textos de seu suporte original, adaptando-a ao livro didático, e aos modos de condução do processo de recepção, leitura e apropriação dos textos. Asseveramos, no entanto, as consequências negativas e homogêneas de certas prescrições para a leitura literária que acabam por incidir na atribuição controversa de efeitos universais e positivos atribuídos ao texto literário. Dessa forma, acercamo-nos do que afirma Chartier (1994):

O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação. Todavia, essa ordem de múltiplas fisionomias não obteve a onipotência de anular a liberdade dos leitores. Mesmo limitada pelas competências e convenções, essa liberdade sabe como se desviar e reformular as significações que a reduziram. (CHARTIER, 1994, p. 8)

Para Chartier (op.cit.) a dialética entre a imposição do sentido que pretende o texto e a apropriação que faz o leitor há uma relação múltipla que se estabelece de inúmeras formas. E

nesse sentido, cabe-nos considerar antes as maneiras como as professoras compreendem suas práticas e fazem o uso do material selecionado.

### 3.2.3 As aulas de Língua Portuguesa: as concepções e as práticas das professoras

A partir das entrevistas semiestruturadas com as professoras de Língua Portuguesa sobre o ensino da língua materna e da leitura literária reunimos informações que fornecem um panorama sobre suas concepções e práticas pedagógicas.

Sobre suas trajetórias formativas, ambas avaliam que, em grande parte, aprenderam mais com a prática do que propriamente em sua formação inicial.

**Ana:** olha... da minha formação pra minha prática de sala de aula... eu acho que eu aprendi mais no meu cotidiano... com colegas... com professores entendeu? que com minha formação mesmo... eu acho que não me deu muita base não... o teórico sim... mas eu falo na prática mesmo... na sala de aula... eu acho que só com a vivência mesmo... com o tempo você vai adquirindo... é questão de experiência né? ... você vai mudando... você vai se adequando... passei por várias propostas... principalmente do estado... então você tem que:: né? você vai mudando com o tempo... vai adquirindo... e lógico as formações também né? as propostas de formações... principalmente da prefeitura... eu acho que bem melhores que do estado... e assim... a oferta também... acho que no estado eles não te oferecem muito... na prefeitura desde que eu entrei aqui sempre a gente faz curso... é convoca::do né? sempre tem um curso pra você fazer de formação

Ana atribui sua formação docente ao conhecimento empírico e às trocas no ambiente de trabalho. Trabalhou durante 28 anos na rede estadual de ensino, aposentando-se em 2016, e na ocasião da pesquisa de campo vinha atuando na RMESP havia 16 anos. À medida que o tempo passou, foi adequando-se aos contextos, as mudanças nas propostas curriculares oficiais e aos conteúdos e inovações tratadas no processo de formação continuada, o que lhe proporcionou novos conhecimentos e horizontes para além da sua licenciatura.

Além das duas turmas de sexto ano e duas de sétimo, Ana lecionava para uma das três turmas de oitavo ano. As aulas de Língua Portuguesa das duas outras turmas eram ministradas por Cecília, que também lecionava inglês na mesma unidade a todos os alunos do sexto ao oitavo ano. A distância entre os estudos acadêmicos e a prática, contudo, não pode ser entendida simplesmente como ação do tempo, Cecília atuava na rede municipal e na rede estadual de ensino, simultaneamente, havia apenas sete anos e também apontou disparidades entre a formação e a prática.

**Cecília:** [...] você cai de paraquedas apesar de você ter feito éh::... você fez a faculda::de você fez uma pós::... você passou até mesmo por uma escola estadual mas era uma outra realida::de um outro público era ensino médio cheguei aqui no fundamental dois eu não sabia eh::... a gente estuda estuda estuda mas a gente só vai aprender mesmo na prática.. não adianta... ninguém te dá::... ninguém na faculdade vai te da::r... sabe? vai te orientar como... lidar com aluno indisciplina::do ou com as questões da esco::la.. ninguém vai saber te dizer sobre como trabalhar com aquele aluno que éh::... que não sabe ler e escrever que não é alfabetizado quem... então são coisas que a gente vai aprendendo no dia a dia... [...] sim porque a gente não aprende isso na faculdade... a gente aprende muito mais coisa no dia a dia mesmo... da escola [...] não sei se isso é uma coisa da minha faculda::de... mas eu vejo os colegas falando a mesma coisa... então isso me faz acreditar que é um... que é um problema lá na graduação mesmo né?

Em outro momento da entrevista, Cecília reconhece que o conhecimento acadêmico lhe tenha dado as bases para o conhecimento linguístico exigido em sua profissão, entretanto, admite: “a gente estuda estuda estuda mas a gente só vai aprender mesmo na prática.. não adianta”. Atribui, como Ana, valor ao conhecimento empírico, já que os estudos, diante da realidade escolar, não ofereceram o suporte necessário para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos e com a indisciplina.

A indisciplina, a dificuldade de aprendizagem de parte dos alunos, o desinteresse dos adolescentes pela leitura e a falta de materiais que dariam suporte às suas práticas, segundo as considerações de ambas, são desafios principais de suas rotinas na sala de aula.

**Ana:** a gente se depara com muitas dificuldades no seu cotidiano... entendeu? assim uma resistência do aluno... [...]...os maiores... por exemplo eu já não consigo... é uma resistência pra leitura mesmo no no no:: num texto do para/do didático... deles... textos curtos... já já vejo uma resistência deles entendeu? é uma pesquisa que você pede pra sala de leitura... pra ver se você consegue fazer com que eles leiam... não/ você não vê um retorno [...]

**P:** mas você acha que essa resistência ela se deve a que?

**Ana:** ah... eu acho que são vários fatores né? a questão da estrutura de ca::sa né?... de formação deles me::smo... o meio socia::l... a própria... as redes sociais né? os celulares você fica nessa angústia né? de de... de eles preferirem estar aqui com o celular que com o texto na mão... você pode oferecer diferentes portadores... você não consegue atrair os maiores... eu não sei talvez seja uma dificuldade até minha... especificamente deste ano com esse oitavo ano... com o oita::vo eu tenho uma resistência muito grande... assim eles só aceitam algumas leituras que eu faço... mas eu não consigo fazer com que eles leiam [...] eu espero que até o final do nono ano que eles saiam realmente do ensino fundamental como leitores... com autonomia de leitura né? que ele ((o aluno)) saiba ler e interpreta::r... escrever reescrever um te::xto né? com autonomia... mas a gente também sabe que você num::: não consegue cem por cento...

**P:** e você acha que essa resistência vem dos alunos?

**Ana:** ah eu acho porque a escola propõe várias::: é várias alternativas... vamos colocar assim né? mesmo na aula de português... ou com outras aulas... né? de outras matérias...com sala de leitura... que aqui ela funciona.. né? então você vê que mesmo assim ainda há uma resistência

[...]

**Cecília:** [...] então foi muito difícil assim pra mim... lidar com várias questões éh:: tanto a sala de aula... éh::... o conteúdo não... o conteúdo ah eu sabia que ah... o sexto ano.. sétimo ano.. ((movimento com a mão como que separando coisas)) mas assim de fazer com que o aluno se envolva de fazer com que o aluno goste se interesse... de trabalhar com os alunos que têm dificuldade... aquilo que pra mim é muito simples... pro outro às vezes não é tão assim e... e você procurar ‘n’ formas de explicar e ele não compreender... e muitas vezes ele não compreende por/ né?... ele tá na escola... ele tá ali mas::... ele:: ele tá e não ao mesmo tempo... ele tá de corpo presente mas às vezes tá com a cabeça num outro... numa outra situação num outro lugar às vezes em casa não tem um acompanhamento não tem um pai e uma mãe que senta ali e fala “o que você fez hoje?”... então você vê que mui/ infelizmente muitos desses alunos não têm acompanhamento [...] a presença da família que é muito importante.. não adianta a gente falar que tem que estudar que é isso que é aquilo um discurso que só vem do professor acho que é um conjunto [...] a questão da escola também... a estrutura... é tudo... acho que o aluno meio que se perde... [...] e também às vezes não ter apoio... não ter apoio... éh::... a questão da estrutura... os dificultadores... né? às vezes você quer fazer uma atividade diferente mas pô... que nem por exemplo na semana passada fui dar aula pro sexto ano a... de inglês... e eu preparei uma atividade com música isso numa escola de idiomas é muito simples né? você tem o material tem as cópias tem os laboratórios tem os fones tem toda aquela estrut/ toda aquela infraestrutura né? eu só precisava de um rádio... eu só precisava de um rádio com entrada USB e a escola tinha seis rádios e nenhum deles funcionava [...]

Os obstáculos apontados pelas duas professoras são, segundo seus relatos, na maior parte dos casos, externos à sala de aula. Centram-se sobretudo nas dificuldades individuais dos alunos e ambas apontam praticamente as mesmas atribuições. A dificuldade ou a resistência à leitura dos adolescentes, a estrutura social, a falta de apoio de suas famílias e as tramas das redes digitais que os dispersa das práticas de leitura. Ana chega a reconhecer a possibilidade de ser uma dificuldade sua em acessá-los, mas, em seguida, pondera que isso ocorre especificamente com o grupo de oitavo ano. Considera que a escola oferece “alternativas”, com a oferta de propostas de estudo, e menciona a existência da Sala de Leitura, no sentido positivo de funcionamento, diferenciando-a de outros contextos escolares (“com sala de leitura... que aqui ela funciona.. né?”). Cecília, por sua vez, compreende o esforço como unilateral (“um discurso que só vem do professor”) e inclui também as barreiras da falta de recursos materiais da escola pública, o que dificulta ainda mais inovar nas propostas aos alunos.

Para Sibilia (2012), há um desencontro entre as expectativas da escola com relação ao que idealiza sobre seus estudantes e o que crianças e adolescentes contemporâneos de fato são.

“Hoje, a distância entre o que é suposto e o que se apresenta é abissal”, explica Ignacio Lewkowicz. “Por sua própria conformação, a instituição não pode mais que supor o tipo subjetivo que irá habitá-la; mas, atualmente, a lógica social não entrega essa matéria humana nas condições supostas pela instituição.” Assim, o desajuste se torna inevitável. Nas palavras de Corea, isso confirma “a ineficácia da interpelação

pedagógica”, pois os estudantes já não respondem às demandas de seus docentes como se supõe que um aluno deveria fazer. (SIBILIA, 2012, p. 78<sup>63</sup>)

A autora refere-se, sobretudo, à dificuldade dos educadores em lidar com uma juventude que já não se comunica do mesmo modo que há décadas atrás, que não se relaciona com a leitura e a escrita da mesma maneira, apesar de realizarem essas práticas de linguagem cotidianamente. A leitura já não se limita ao suporte impresso, fenômenos editoriais como Harry Potter, por exemplo, são lidos em livros impressos e digitais, jogos, filmes, sites etc. Esse novo tipo de leitura, “transmidiática”, e de leitor, a escola ainda não está preparada para absorver e continua apoiando-se em velhos modelos para avaliá-los como dispersos ou desinteressados pela leitura (SIBILIA, 2012).

Nessa conjuntura, constroem-se expectativas e pressupostos fundados a partir de modelos paradigmáticos. De um lado, a expectativa relativa ao que almejam os professores: o aluno idealizado que dá respostas-padrão às suas propostas pedagógicas. De outro, os pressupostos de que, ao não aderir às suas propostas, o aluno tem dificuldades de aprendizado, não tem apoio da família ou lhe falta o gosto e o interesse pela leitura. Somada a esse cenário, a falta de equipamentos e suprimentos tecnológicos e, não raro, de materiais básicos como papel, fazem parte dessa realidade das escolas públicas e são alguns dos fatores que incidem sobre as escolhas pedagógicas dos professores e as maneiras de conduzi-las.

Dos sete eventos de letramento observados nas aulas de Língua Portuguesa, apenas um deles oportunizou à pesquisadora o registro de uma prática de leitura de um texto literário, as demais aulas observadas envolviam a explicação de algum tema gramatical, atividades do livro didático ou a correção de alguma tarefa de aulas anteriores.

Peço licença à Cecília, que está sentada à mesa conversando com um dos alunos. Entro e percebo que há bem poucos alunos na sala, cinco no total. Assim que me sento, Cecília se dirige a mim e comenta que os alunos presentes já deveriam estar de férias<sup>64</sup>, mas haviam sido convocados pela coordenação para participar de um reforço, embora ela mesma não tivesse solicitado tais convocações. Na sala estão Matheus, André e Luciano ao fundo, próximos à parede, conversando e olhando juntos a tela do celular de Matheus. Thiago, sentado duas mesas atrás de Kethlen, aguarda calado mas sem tirar nada de sua mochila. Percebo que nenhum dos meninos tiram a mochila das costas. Cecília avisa que farão uma atividade avaliada e pede aos três meninos que se sentem mais próximos porque irá ler um texto para eles. Kethlen, que está sentada na segunda carteira, enquanto aguarda instruções da professora comenta: “Eu não leio... Só tô lendo um livro, só que agora estou lendo em japonês. Tô lendo bastante em

<sup>63</sup> As obras citadas por Sibilía (2012) são respectivamente: LEWKOWICZ, Ignacio. *Entre la institución y la destitución, ¿qué es la infancia?* In: COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio. *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós, 2010, p. 106 e COREA, Cristina. *La destitución de la interpelación pedagógica*. In: COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio. *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós, 2010, p. 89.

<sup>64</sup> Aquela seria uma semana de aula para compensar a paralisação dos servidores municipais que durou vinte dias, de oito a 28 de março de 2017, e que deveria ser cumprida somente pelos professores que participaram da paralisação, Cecília havia sido uma das que aderiram à manifestação.



inglês...” Cecília responde que é importante ler e, dirigindo-se a todos, avisa que irá ler a crônica “Pneu Furado”<sup>65</sup>, de Luís Fernando Veríssimo, e que todos deveriam prestar atenção porque em seguida deveriam escrever um texto explicando o que haviam entendido da leitura. E passa então a ler, enquanto os alunos acompanham em silêncio. Ao final da leitura, pergunta se puderam entender tudo ou se havia alguma palavra que não haviam entendido. Como ninguém respondeu, avisou que leria mais uma vez e seria a última. Após a leitura, Kethlen pergunta à professora como se escreve “estepe”. Cecília escreve a palavra na lousa e explica que a palavra vem do inglês, “step” e complementa: “Ler bastante ajuda a guardar a forma como se escreve as palavras.”

(Notas de campo – Aula de Língua Portuguesa, 3 de julho 2017)

Nessa atividade não foi estabelecido que tipo de texto deveriam escrever os alunos, se uma sinopse, uma crítica ou outro gênero. O gênero crônica faz parte dos conteúdos do “Caderno de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa, oitavo ano” (SÃO PAULO, 2010), que foi selecionado pelas professoras para o bimestre e incluído em seu planejamento. Entretanto, para esta atividade não foi dada qualquer informação sobre o contexto de produção e circulação do gênero, sua função social, sua estrutura composicional, estilo ou tema.

Dessa forma, infere-se que o objetivo desta atividade seria o de verificar o uso da norma padrão da língua. Essa inferência ancora-se no que declara a professora a respeito do que valoriza no ensino de Língua Portuguesa.

**P:** o que você considera mais importante que o aluno do fundamental dois aprenda até o final do ciclo?

**Cecília:** [...] então:: éh:: na minha concepção.. tem que saber escrever... paragrafando... usando sinais de pontuação corretamente... ponto final ponto de interrogação ponto de exclamação as vírgulas ahn::... escrever com coerência... né? eu sempre falo assim escreve lê/ rele::ia novamente... muitas vezes eles não fazem isso... apesar de você falar isso umas dez mil vezes [...] REVISAR o texto... porque se você lesse novamente e revisasse talvez já começasse “ó isso aqui não.. tá estranho.. não faz sentido”... tanto que eu vou fazer uma atividade que/ eles fizeram a sondagem né? eu.. olhei todos os textos.. atribuí uma nota no meu caderno e anotei o que mais/ os erros mais recorrentes.. se foi de pontuação tal.. então eu vou pegar uns dois ou três textos.. vou digitar ele do jeito que foi escrito.. lógico.. sem identificar os nomes assim.. trocar entre as salas e falar “e aí?”... pra eles mesmos corrigirem ali na hora... pra gente falar de novo de paragrafação pra alguns... pra maioria falar de pontuação porque a maioria não pontua

**P:** então a escrita é uma grande preocupação...

**Cecília:** a escrita a leitura né?... lógico tem as questões gramaticais que a gente não pode deixar de lado que acho que no fundamental dois você foca... e eu tenho que pensar... que muitas vezes meu aluno ele vai prestar uma prova um vestibular um vestibulinho... e não adianta falar que... vai cair sim as questões gramaticais então eu tenho que passar por isso... então eu espero que meu aluno até o nono ano ele saiba... escrever com coerência... com coesão... que ele saiba paragrafar que ele saiba

<sup>65</sup> Esta crônica foi lida pela professora em uma folha de papel sulfite, o que nos faz deduzir que a retirou de uma pesquisa em sites. Contudo, o texto foi reeditado em uma coletânea de crônicas e pode ser encontrado em: VERÍSSIMO, Luís Fernando. Pneu Furado. In: Informe do Planeta Azul. São Paulo: Boa Companhia, 2018. 152 páginas.

pontuar... que ele erre menos ortograficamente... embora esse é um problema que a gente vai...né?

Nessa perspectiva, o sentido atribuído ao ensino da língua materna é de caráter propedêutico, a professora esboça sua preocupação em preparar seus alunos para o momento de prestar a prova de ingresso no ensino médio, em escolas técnicas, ou para o ensino superior e, segundo sua compreensão, o conhecimento e domínio da norma culta é o instrumento que possibilita esse acesso.

Em conformidade com a abordagem multicultural dos Estudos dos Letramentos, observamos que, ao não considerar os usos da leitura e da escrita concernentes às práticas situadas de letramento e os sentidos a elas atribuídos por seus participantes, o letramento escolar implica a manutenção de valores culturais próprios dos grupos hegemônicos (HAMILTON e BARTON, 2000; STREET, 2006) e, em muitos casos, paradoxalmente, perpetuando desigualdades. Não defendemos com essa observação a recusa de instrumentos linguísticos que oportunizem o acesso de crianças e jovens a bens culturais legitimados ou à participação social e política, mas antes, salientamos a necessidade de questionarmos a razão pela qual certos conteúdos são privilegiados como parâmetro para medir e classificar quem é bom ou mau aluno.

Nesse contexto, à prática da leitura atribui-se papéis bem definidos:

**P:** Como entra a leitura de textos literários em suas atribuições de professora?

**Cecília:** leitura? mais ou menos... porque o que acontece às vezes... você pede pro aluno ler e ele não quer ler... aí você tem que chamar ali no individual pra ele fazer a leitura ali com você... porque ele tem vergonha... porque ele ainda não lê super fluente como deveria no oitavo ano né? eu acho isso meio estranho mas... tem alunos que chegam no oitavo ano com uma leitura não muito satisfatória... que ainda gague::ja... que ainda dá aquelas trava(das) né?... então fazer ler em voz alta pra alguns não... eles sentem vergo::nha aí você tem que mudar a estratégia pedir pra ler pra você... vou falar pra você que faço toda semana? não não faço toda semana porque são 'n' coisas que acontecem.. você tem que:::... você tem que seguir o cronogra::ma você segue o conteúdo você explica e tem aquele que não entende tem aquele que é mais rápido entende primeiro é o aluno especial que requer um outro cuidado e às vezes nem estagiário tem... aqui no oitavo ano não tem caso de aluno com necessidades especiais... deficiente... mas tem um aluno que não é alfabetizado ainda... é pouc/ é minoria? é minoria... mas o que que você faz? que nem agora fui dar uma atividade pra eles de interpretação.. era uma crônica... eu li com eles né? no geral eu pediria pra ler em vo/ é.. de forma silenciosa e já fazer a atividade mas já pensando que você tem um ou dois alunos ali que não são... que não vão conseguir ler... eu fiz a leitura em voz alta com eles li a crônica.... e as questões estavam no verso então era interpretação né? aí a maioria fez aí tinha um aluno que ele não conseguia então eu sent/ e eu não sabia como lidar

[...]

**Ana:** ah... eu sempre deixo a leitura assim pra... sabe? pra eles se manifestarem... nunca aponto pra ler... porque tem sempre aquele...

P: “ah eu quero ler”

**Ana:** é... exato... eu num:::: não vou naquela coisa... já fui mais assim... “não... todo mundo tem que ler”... agora eu... sabe? eu maneiço porque eu sei que... tem alunos que não adianta... ele não vai ler... ele não quer a leitura em voz alta... aí você cria um outro problema... você expõe... e aí tem vá::rios (casos)... tem a questão da dificuldade... tem a questão da da timidez também... daquele que você não vai conseguir fazer com que ele leia né? procuro sim... ah:: sempre se você deixar... toda aula que você vai fazer leitura tem aquele que quer né? o mesmo sempre... mas aí também você fala “ah não você já leu né?” dou incentivo de nota... “ah ó vale nota de participação” [...]

[...] mas primeiro eu gosto de acessar com eles a leitura pra eles tomarem conhecimento né? daquilo que você vai fazer... daquilo... pra ver também se você consegue chamar a atenção do alu::no com aquele tema... com aquele te::xto né? então você começa falando gê::nero... quando você apresenta o texto... quando eu costumo apresentar o texto pra eles... eu já trabalhei toda a estrutura dele assim... mesmo de falar né? que gênero... que portador::... tudo tudo eu colo::co pra eles né? aí depois quando você entra com o texto... mesmo o título do texto... eu sempre falo pra eles... às vezes a gente vai e éh:: ler um livro pelo título... e você até se decepciona... né? então você primeiro tem que tomar conhecimento pra ver se realmente aquilo vai te atrair né? pra ver se você consegue né? aí depois quando você trabalha a interpretação de texto... aí eles fazem a leitura deles...

P: aí depois da leitura eles fazem alguma atividade escrita...

**Ana:** isso.. é.. exato... eu procuro sempre fazer isso... e tamBÉM trabalhar o vocabulário... acho MUItO importante... tem sempre palavras que você às vezes fala “ninguém vai ter dúvida...” e... né?

Diante das circunstâncias que se apresentam, as oportunidades de leitura são mais limitadas que o estudo das normas gramaticais. A prática da leitura, dessa forma, é compreendida como ferramenta que pode contribuir para o desempenho do uso da língua escrita segundo a norma padrão (“Ler bastante ajuda a guardar a forma como se escreve as palavras.”), ou seja, o uso correto da ortografia. Visa-se também desenvolver a performance da leitura em voz alta e conhecer as características de alguns gêneros textuais, tal como é apresentado no livro didático escolhido pelas professoras para uso em sala de aula. A leitura, nesse cenário, institui-se como um instrumento de aprendizagem escolar.

Entretanto, a valorização da literatura, em especial a canônica, evidencia-se no espaço físico. Em uma das salas de Língua Portuguesa, por exemplo, a parede, à direita do mural, havia sido pintada de azul claro e havia um estêncil feito a partir das fotos estilizadas de Clarice Lispector (Figura 6) e Eça de Queiroz (Figura 7), cada qual com uma citação de uma de suas obras.

Figura 6 – Citação de Clarice Lispector

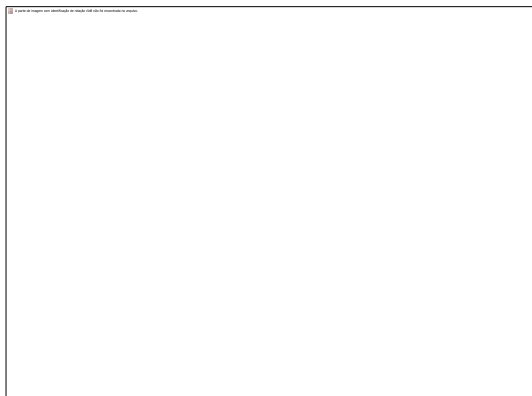


Foto: pesquisadora

“Valorize quem te ama, esses sim merecem seu respeito. Quanto ao resto, bom... Ninguém nunca precisou de restos para ser feliz.” – Clarice Lispector

Figura 7 – Citação de Eça de Queiroz

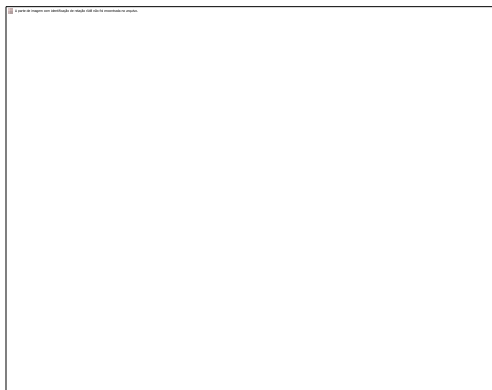


Foto: pesquisadora

“Não tenha medo de pensar diferente dos outros, tenha medo de pensar igual e descobrir que todos estão errados.” – Eça de Queiroz

Na parede oposta, ao fundo, ficava uma prateleira (Figura 8) onde eram guardados os livros didáticos usados pelos alunos. As cadeiras e mesas dos alunos eram mantidas enfileiradas de forma tradicional, ao fundo da sala havia um mural para que fossem expostos os trabalhos dos alunos (Figura 9).

Figura 8 – Sala de Língua Portuguesa (livros)

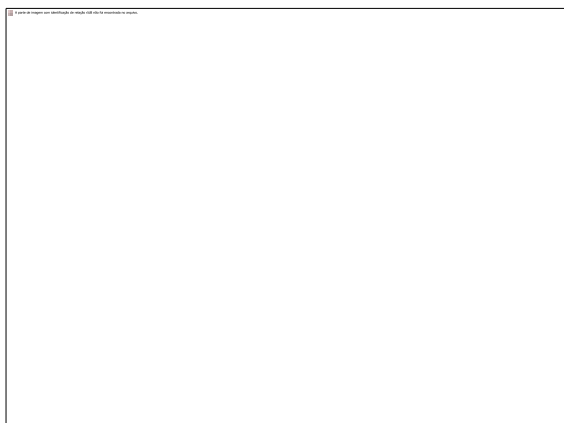


Foto: pesquisadora

Figura 9 – Sala de Língua Portuguesa

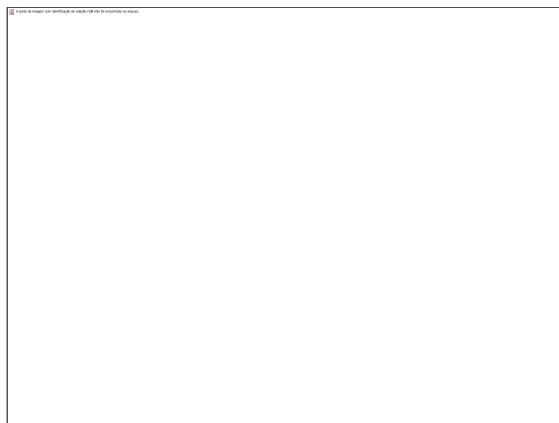


Foto: pesquisadora

Na sala, além desses materiais descritos, não havia outros livros ou suportes impressos e equipamentos para acessar e produzir textos escritos por professores e alunos. Na ocasião do registro fotográfico, porém, não havia nenhum trabalho ainda. Acima deste mural, foram

coladas letras de cartolinas coloridas que formavam o nome da disciplina, ao lado de borboletas e uma árvore de letras penduradas como frutos.

### **3.3 Como são planejadas as aulas da Sala de Leitura**

O “Plano de Trabalho da Sala de Leitura” de 2017, elaborado pelo POSL, em exercício, é composto por oito páginas, nas quais se organizam oito seções, além das referências bibliográficas: “Justificativa e fundamentação teórica”; “Objetivos da Sala de Leitura”; “Diretrizes pedagógicas”; “Direitos de aprendizagem”, a primeira parte dedicada ao ciclo de alfabetização e a segunda aos ciclos interdisciplinar e autoral; “Atribuições do professor orientador da Sala de Leitura – POSL”; “Currículo”; “Metodologia” e “Processo de Avaliação”.

A capa, além da identificação do documento, apresenta quatro fotos de eventos de letramento da Sala de Leitura. A primeira foca um canto da sala com 13 crianças com idades entre nove e dez anos, deitadas em tatames coloridos ou sentadas em “pufes”, atrás delas um bebedouro e duas estantes de livros. Quase todas parecem compenetradas em leitura silenciosa e individual, apenas um grupo ao fundo, cada um com seu livro aberto sobre as pernas, conversam entre si e, do outro lado, um menino sorri e se debruça em direção ao amigo que está a seu lado. Na segunda foto, outro canto da sala é focado, com outro evento de letramento: 14 alunos, aparentemente de mesma faixa-etária, estão sentados em torno de quatro mesas redondas e assistem atentamente a projeção de um vídeo. A terceira foto apresenta um grupo de adolescentes, que participam do projeto “Ocupação da Sala de Leitura” como mediadores de leitura. Todos estão sentados em uma roda e, aparentemente, um deles faz a leitura em voz alta para outras crianças, o que se designa como leitura compartilhada. Ao fundo, vê-se a tela de projeção audiovisual e seis prateleiras de livros. A quarta foto retrata o que parece ser uma sessão de empréstimos de livros, pois há uma esteira onde estão expostas diversas obras e dois alunos, como nas duas primeiras fotos, aparentando ter entre nove e dez anos idade, folheiam os livros e conversam entre si. Ao fundo, duas crianças, diante de um cesto de livros também folheiam alguns exemplares, enquanto uma quinta criança escolhe livros em uma das cinco estantes visíveis.

As quatro fotos parecem anunciar a proposta de trabalho do POSL, com destaque para a diversidade dos eventos e o protagonismo dos alunos. Isso porque, nenhuma das fotos conta

com a presença do professor ou de qualquer outro adulto. Além disso, os eventos demonstram propostas distintas: a leitura silenciosa e individual, a projeção de um audiovisual, o que aponta para práticas de linguagem a partir de gêneros multimodais, a leitura em voz alta de textos compartilhada com outras crianças e as sessões de empréstimos de livro. Destacamos ainda a infraestrutura deste ambiente, o mobiliário e a disposição física de materiais da Sala de Leitura, além da apropriação do acervo por parte dos alunos, que têm livre acesso para manuseá-los durante as aulas. Essas características indicam uma perspectiva consoante aos princípios constante do documento oficial que regula as atribuições e práticas na Sala de Leitura:

Na lógica da escola seriada, tempos iguais organizam a vida escolar de crianças e jovens, produzindo o desequilíbrio dos desempenhos de pessoas diferentes, com tempos e ritmos diferentes. Faz-se necessário não só modificar os tempos, mas também os espaços, arquiteturas, as situações, as atividades, os recursos, diversificando-se as condições para que todos possam encontrar desafios e caminhos favoráveis para aprender. (SÃO PAULO, 2016a, p. 37-38)

O planejamento inicia com a seção intitulada “Justificativa e fundamentação teórica”, no qual o professor explicita o emprego dos Estudos dos Letramentos, a mesma perspectiva adotada em sua dissertação<sup>66</sup>, conforme indicado em nota de rodapé. Segundo indicado no documento, o POSL visa desenvolver um “Projeto Didático Autoral Docente” e apresenta, em seguida, a concepção de leitura adotada como “uma atividade cognitiva, a qual pressupõe operações mentais e estratégias, conscientes e inconscientes e, ao mesmo tempo, entendendo que a leitura é uma atividade social, que pressupõe interação entre texto e leitor” (mimeo, s.n.). À vista disso, vincula o trabalho do POSL a dois pressupostos: “a leitura e as práticas de leitura podem ser ensinadas, através da adoção de estratégias para auxiliar os educandos e educandas a desenvolver práticas de leitura escolares” e “por estarem no âmbito escolar, as práticas de leitura devem ter objetivos e atender às necessidades do leitor.” (mimeo, s.n.)

Com relação a esse primeiro pressuposto, destacamos que, consoante a perspectiva dos Estudos dos Letramentos, as práticas de leitura não são aprendizagens lineares e encerradas em aspectos e conteúdos adquiridos (ALIAGAS MARÍN, 2008; VIANNA et. al, 2016), portanto, não são modelos passíveis de serem ensinados, mas processos nos quais os significados e sentidos são construídos pelos participantes. Quanto ao segundo pressuposto, não nos pareceu evidente se se refere ao desempenho dos alunos com relação à leitura escolar ou se aos usos da escrita que fazem os educandos em suas práticas sociais.

---

<sup>66</sup> FIRMINO, Estevão Marcos Armada. Sala de Leitura na Rede Municipal de São Paulo: Reflexões sobre eventos e práticas de letramento com uma turma de 4º ano. 2015. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos-SP

Em seguida, prevê em seu projeto-pedagógico trabalhar os multiletramentos, visando a ampliação das possibilidades de suportes e linguagens. Logo, elenca as quatro esferas sociais de circulação às quais pertencem os gêneros textuais incluídos em seu planejamento. A primeira esfera apontada é a “jornalística”, em seguida a de “divulgação científica”, a terceira a “de participação na vida pública” e, por último a “esfera artística literária”. É possível observar que seu planejamento não hierarquiza esferas de circulação dos textos, tampouco privilegia a leitura literária, tal como preconizado pelos documentos oficiais: “Leitura ao Pé da Letra: Caderno orientador para ambientes de leitura” (SÃO PAULO, 2012), a Portaria 7.655/15 e o caderno “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, 2016b), que orientam suas atribuições.

Os “Objetivos da Sala de Leitura” traçados são exatamente os mesmos prescritos pelo Art. 3º da Portaria 7.655/15, que visa disponibilizar o acervo da Sala de Leitura à comunidade escolar, favorecer a aprendizagem de diversos gêneros textuais e o acesso à textos literários, contemporâneos e clássicos, e a visibilidade aos autores não legitimados tradicionalmente pela instituição escolar e pelas classes hegemônicas.

Para as “Diretrizes pedagógicas”, o POSL seleciona apenas o inciso I do Art. 2º da Portaria 7.655/15, que prescreve “o currículo na perspectiva emancipatória e integradora, tendo a dialogicidade como norteadora do trabalho pedagógico, e a leitura como um processo de compreensão mais abrangente da realidade” (SÃO PAULO, 2015). A segunda diretriz visa à criação de eventos que fomentem o hábito da leitura e que incluam a mediação de textos multimodais<sup>67</sup> e, dessa forma, coloca-se de acordo com os “Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Portuguesa” (2016), conforme explicitado em nota de rodapé. A terceira diretriz visa ampliar as práticas sociais de leitura, considerando os textos não legitimados socialmente, tal como explicitado no documento:

Refletir, planejar, organizar e executar um trabalho de práticas de leitura escolares, na Sala de Leitura, que possa ampliar as práticas sociais de leitura dos educandos, por meio do contato de diversos textos, legitimados e não legitimados pelo cânone escolar, durante as aulas nesse espaço. (mimeo, s.n.)

Percebemos que, tal como prescreve o caderno “Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, 2016b) e também anunciado

---

<sup>67</sup> Segundo esclarece Roxane Rojo, por meio do Glossário CEALE termos de Alfabetização, Leitura e escrita para educadores, a multimodalidade excede a leitura do texto verbal escrito e o coloca em relação com “um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam”.

Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>> Acesso em 14 de fev. de 2018.

nas justificativas empregadas pelo POSL, trata-se de um planejamento autoral, uma vez que faz a seleção das diretrizes que serão adotadas em seu trabalho, permitindo-se excluir o que parece não estar de acordo com as práticas de letramento desenvolvidas segundo o contexto sociocultural da comunidade escolar em que atua.

Para os ciclos interdisciplinar e autoral, inclui como “Direitos de aprendizagem” cinco propostas que demonstram sua concordância com o prescrito nos “Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Portuguesa” (2016b):

1. Buscar desenvolver uma relação dialógica que possa favorecer o acesso dos educandos à palavra e que possa promover uma relação dialógica em que os gêneros discursivos levem à igualdade e não à exclusão.
2. Conhecer e incorporar as leitura de mundo dos educandos e da comunidade em que vivem.
3. Promover vivência e experiências não contempladas na inserção social imediata deles.
4. Horizontalizar práticas.
5. Construir repertório em relação à linguagem literária.

(mimeo, s.n.)

Destaca-se nessas proposições, a atenção em relação aos interesses do educando, tanto em relação às práticas de letramentos locais (item 2), como com relação às interações entre alunos e professor (itens 1 e 4).

Na seção intitulada “Atribuições do professor orientador da Sala de Leitura – POSL”, o planejamento reproduz o determinado pela Portaria 7.655/15, Art. 6º, incisos de I ao VIII, sem qualquer alteração.

A proposta de trabalho da Sala de Leitura, intitulada “Currículo” no documento, toma por base o quadro<sup>68</sup> disposto pelos “Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa, oitavo ano” (SÃO PAULO, 2010, p. 9), que prescreve o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita em torno do ensino dos gêneros textuais por meio de sequências didáticas<sup>69</sup> e projetos. Entretanto, notamos que, o POSL optou por suprimir o âmbito profissional e escolar, tal como consta do documento, e por fundir poesia e prosa da esfera

---

<sup>68</sup> Ver Quadro 2, na página 91

<sup>69</sup> A definição de “sequência didática”, segundo Ana Cláudia Gonçalves Pessoa (Universidade Federal de Pernambuco-UFPE), “corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir um determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares.” Disponível em Glossário CEALE de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG: < <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica> > Acesso em: 06 de jul. de 2018. Esta definição diferencia-se da noção de “sequências de atividades”, proposto por LERNER (2002), por tratar, esta última, de situações de leitura de uma série de textos selecionados que pode ter em comum o mesmo tema, o mesmo autor ou o mesmo gênero e que tem como único propósito explícito a leitura compartilhada, sem que se configure num projeto que vise um produto final.



literária, além de incluir a esfera científica, que não é contemplada nas orientações oficiais, o que confirma ser este um projeto didático autoral.

A “Metodologia” indicada refere-se à adoção das modalidades organizativas e, diferente do anteriormente proposto, afirma adotar as “sequências de atividades de leitura (...) sem demandar avaliações ou produtos finais”, tal como proposto por Lerner (2002) e referenciado no “Leitura ao Pé da Letra: Caderno orientador para ambientes de leitura (SÃO PAULO, 2012). Na sessão “Processo de avaliação”, não são adotadas provas ou trabalhos para a Sala de Leitura, mas uma autoavaliação dos alunos e “possíveis avaliações individuais discentes, com a intenção de se avaliar a eficácia das estratégias de ensino e aprendizagem na Sala de Leitura (POSL, mimeo, s.n.)”, além do acompanhamento da equipe gestora.

Os quatro eventos retratados na capa do planejamento, em seu conjunto, expressam a antecipação dos objetivos e da metodologia traçados pelo POSL. Entrevê-se também uma marcante influência da área acadêmica, tanto nas escolhas dos objetos de ensino, como nas referências bibliográficas explicitadas, assim como pela abordagem sócio-histórica e cultural das práticas de leitura, tal como exposto no documento docente.

### **3.3.1 O percurso da Sala de Leitura da RMESP**

O Programa de Salas de Leitura<sup>70</sup> da RMESP teve início em 1972 com um projeto piloto entre a Unidade Escolar de Primeiro Grau Profa. Maria Antonieta D’Alkmin Basto e a Biblioteca Infantojuvenil Anne Frank que, por meio de um trabalho conjunto, visavam difundir o hábito da leitura e aprimorar a compreensão leitora dos alunos. O resultado dessa parceria foi compartilhado na rede municipal e, em 1973, as Secretarias Municipais de Educação e Cultura adotaram, por meio do Decreto nº 10.541, o Programa Escola-Biblioteca. Posteriormente, em 1975, foi determinada a criação de Salas de Leitura para que cada unidade escolar pudesse gerir seus próprios projetos de leitura e, com o passar dos anos, diversas transformações aconteceram, tanto com relação à estrutura física quanto à organização e orientações do trabalho docente junto à rede municipal.

---

<sup>70</sup> Essas informações baseiam-se em duas fontes, o caderno Leitura ao Pé da Letra: caderno orientador para ambientes de leitura, publicação da SME/SP (2012), e o portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/>> Acesso em 22 de set. 2017.

Atualmente, as atividades da Sala de Leitura fazem parte do currículo escolar ao lado das disciplinas tradicionais, diferenciando-se das visitas ocasionais à biblioteca ou espaços de leitura de épocas anteriores. Outrossim, estão previstas na distribuição de aulas semanais, com 45 minutos, como orientado pela Portaria 7.655/15 – SME de 17 de dezembro de 2015.

A concepção de leitura bem como seus princípios organizativos estão dispostos nos artigos 2º e 3º do documento:

Art. 2º - As Salas e Espaços de Leitura terão como diretrizes para a sua ação pedagógica:

I – o currículo na perspectiva emancipatória e integradora, tendo a dialogicidade como norteadora do trabalho pedagógico e, a leitura, como um processo de compreensão mais abrangente da realidade;

II – a leitura do mundo precedente à leitura da palavra, entendendo que a leitura começa antes do contato com o texto e vai para além dele;

III – a garantia da bibliodiversidade de forma a atender toda a comunidade educativa, tornando propício o trabalho com a leitura que o leitor pode fazer de si, do outro e do mundo;

IV – a literatura enquanto direito inalienável do ser humano e como fonte das várias leituras da realidade e do próprio desenvolvimento da história e das culturas.

Art. 3º - As Salas e Espaços de Leitura terão como principais objetivos:

I - disponibilizar o acervo da Sala de Leitura para toda a comunidade escolar;

II - favorecer a aprendizagem dos diferentes gêneros de leitura;

III - promover o acesso à produção literária clássica e contemporânea;

IV - dar visibilidade às literaturas não hegemônicas, à literatura marginal periférica, à literatura de mulheres, negros e LGBT. (DOC/SP, 2015)

A leitura, nessa concepção, não se situa na decodificação da palavra, o sentido não se encerra no texto, mas estende-se a significados que implicam as relações dos sujeitos de um determinado contexto sócio-histórico com o texto. E, por meio do inciso II, do Artigo 2º, supracitado, articula-se à compreensão de leitura de Paulo Freire (1989), quando este expressa:

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. *A leitura do mundo precede a leitura da palavra*, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 1989, p. 9, grifo nosso)

Dessa forma, concebe o ato de ler como o instrumento preambular para a construção de uma leitura ampla e crítica do mundo. Vincula-se também à asserção de Candido ([1988] 2011) ao atribuir à literatura o lugar de “direito inalienável” para a formação humana. O acervo previsto para a Sala de Leitura, nesse sentido, é composto predominantemente por textos literários. E, ao instituir “a garantia da bibliodiversidade” (inciso III, Artigo 2º) e a “visibilidade às literaturas não hegemônicas, à literatura marginal periférica, à literatura de

mulheres, negros e LGBT” (inciso IV, Artigo 3º), a Portaria 7.655/15 representa a ampliação e a consolidação de uma série de ações que já vinham sendo desenvolvidas pela RMESP, como, por exemplo, o Projeto Leituração<sup>71</sup> que conforma-se com a Lei 10.639/2003<sup>72</sup> e visou estimular a leitura e o estudo da produção literária africana e afro-brasileira.

A Portaria 7.655/15 fundamenta também as atribuições dos POSL, através do Art. 6º, que dispõe que são funções dos POSL:

I - trabalhar a literatura como eixo articulador do seu trabalho em diálogo com outras manifestações artísticas;

II - desencadear ações estratégicas de leitura nos diferentes espaços e/ou equipamentos culturais do entorno, como: CEUs, parques, bibliotecas, centros culturais, casas de cultura, coletivos independentes produtores de cultura, a fim de, propiciar as possíveis leituras do território e da cidade.

III - participar da elaboração do projeto político-pedagógico da unidade Educacional e da construção do currículo numa perspectiva integradora;

IV - articular, em conjunto com o POIE, planejamento e desenvolvimento do trabalho na área de integração, envolvendo os demais professores da unidade;

V - socializar, junto aos seus pares, nos horários coletivos, as propostas da formação continuada oferecidas pelas equipes das Diretorias Regionais de Educação - DREs e da Diretoria de Orientação Técnica DOT/SME.

VI - assegurar a organização necessária ao funcionamento das Salas de Leitura de modo a favorecer a construção criativa do espaço, no sentido de adequar as diferentes atividades a serem desenvolvidas;

VII - conhecer, divulgar e disponibilizar o acervo de modo a favorecer a bibliodiversidade;

VIII - elaborar horário de atendimento aos educandos, em conjunto com a Equipe Gestora, de modo a favorecer e otimizar o acesso aos livros para toda a comunidade escolar.

Os POSL são docentes da rede municipal com formação em diferentes áreas do conhecimento, que se candidatam a um processo eletivo para a função mediante a apresentação de um projeto que deve ser avaliado pelo Conselho Escolar e, após ser designado pela SME/SP, devem passar por um período de estágio em uma Sala de Leitura que é indicada pela Diretoria Regional de Educação a que pertence sua unidade escolar. Além disso, participa de um processo de formação inicial oferecido pelo Núcleo Técnico de

<sup>71</sup> O Projeto Leituração teve início em outubro de 2014 com o objetivo de estimular a leitura de produções literárias que tenham como foco a questão da diversidade étnica, a fim de promover a visibilidade da cultura negra brasileira. A renovação do acervo para este fim, contudo, incluiu, conforme Portaria nº 3.920, de 25 de maio de 2016, obras que incluíam também a questão indígena e sua literatura. Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/RenderizadorPDF.aspx?ClipID=1KQBS1QJFRIV6e29AART7P1OB5T>> Acesso em 21 de jan. de 2018.

<sup>72</sup> A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial na rede nacional de ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)> Acesso em 21 de jan. de 2018.

Currículo Sala e Espaço de Leitura e, ao final de cada ano letivo, os membros do Conselho Escolar avaliam seu desempenho e decidem por sua continuidade na função.

Antes mesmo da aprovação e publicação da Portaria 7.655/15, tendo em conta a heterogeneidade das formações acadêmicas dos docentes que atuam na Sala de Leitura, a SME/SP promoveu, ao longo de 2010, 2011 e 2012, um ciclo de formações intitulado Leitura ao pé da Letra que contou com a participação de aproximadamente 700 educadores, entre professores e bibliotecários. Essas formações resultaram na publicação de um caderno orientador das práticas docentes, o “Leitura ao Pé da Letra: Caderno orientador para ambientes de leitura” (SÃO PAULO, 2012). Sobre o qual trataremos na próxima seção.

### 3.3.2 O caderno que orienta as aulas da Sala de Leitura

Elaborado pela equipe da Diretoria de Orientação Técnica/ DOT – Sala e Espaço de Leitura, o conteúdo do caderno é fruto das reflexões advindas das discussões e da análise dos trabalhos desenvolvidos pelos participantes durante o ciclo de formações, além de exemplos de observação dos trabalhos e projetos de leitura em andamento nas escolas da rede. A finalidade desta publicação é servir de instrumento norteador para os projetos de leitura da Sala de Leitura<sup>73</sup> da RMESP, sobretudo para a formação de leitores de textos literários.

A alternância de estilos e a origem dos autores das epígrafes que abrem cada um dos seis capítulos e mais o prólogo, sugerem, em parte, a diversidade a que se propõem as orientações do caderno. Revezam-se autores do cânone literário, do meio acadêmico e autores populares.

O caderno está organizado em seis capítulos temáticos, cada capítulo é subdividido em cinco seções que variam entre as apresentadas abaixo:

- **E SE FOSSE ASSIM?** – apresenta sugestões de práticas leitoras relacionadas a cada tema.

<sup>73</sup> Outras dissertações que tratam exclusivamente do Programa Sala de Leitura da RMESP e de suas práticas são: FIRMINO, Estevão Marcos Armada. *Sala de Leitura na Rede Municipal de São Paulo: Reflexões sobre eventos e práticas de letramento com uma turma de 4º ano*. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2015. Disponível em: < <http://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/39245>> Acesso em: 12 de maio de 2017; CARVALHO, Ana Carolina Pereira. *Posso dar uma ideia? Cada um pega o que quer... Sobre a formação de leitores na sala de leitura*. Faculdade de Educação (UNICAMP), 2015. Disponível em: < <http://taurus.unicamp.br/handle/REPOSIP/322076>> Acesso em: 12 de jan. de 2018; TARZIA, Shirlei Aparecida Alves. *Sala de Leitura: Olhares de professoras da Rede Municipal de São Paulo*. Universidade Nove de Julho, 2017. Disponível em: < <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1672>> Acesso em 12 de jan. de 2018.

- **VITRINE PEDAGÓGICA** – apresenta experiências positivas realizadas nos ambientes de leitura da RMSP.
- **LEITURA ÍNTIMA** – contribui com um breve recorte teórico ou literário sobre a temática.
- **DIÁRIO PEDAGÓGICO** – convida o leitor a produzir seus próprios registros ao longo dos capítulos.
- **GALERIA** – traz imagens de soluções recomendáveis para os ambientes de leitura das unidades. (SÃO PAULO, 2012, p. 13)

O primeiro capítulo, intitulado “Por que lemos literatura?”, expõe os motivos pelos quais o POSL deve ensinar literatura. Seu argumento apoia-se em autores como o psicanalista franco-marroquino Daniel Sibony (1991 apud SÃO PAULO, 2012), a antropóloga francesa Michèle Petit (2009) e o educador espanhol Jorge Larrosa Bondía (2002 apud SÃO PAULO, 2012), entre outros. A concepção de leitura adotada é apresentada como:

[...] atividade social essencial para a construção da autonomia, na qual inteligência, sensibilidade e imaginação se associam, possibilitando a expansão da nossa capacidade de interpretar o mundo para transformá-lo. [...] o acesso constante à leitura literária, no desvelar das linhas e entrelinhas tramadas pelas palavras de tantos autores e arquiteturas, vai construindo saberes que favorecem também a leitura dos demais campos leitores, ainda que não sejam os literários. (SÃO PAULO, 2012, p. 19).

Com base nesta afirmação, a leitura de textos literários é compreendida como instrumento que repercute indubitavelmente no desenvolvimento cognitivo e no desempenho da habilidade leitora. Dessa forma, alinha-se aos estudos que se pautam por efeitos homogêneos relativos aos usos que se faz da escrita, o que pode reforçar a dicotomia entre letrados e não letrados e criar hierarquias entre textos e autores que parecem mais eficazes para aquisição de conhecimentos, desenvolvimento e metas esperadas pela escolarização (KLEIMAN, 1995; VÓVIO, 2007; STREET, 2014)

Aos POSL, atribui-se a tarefa de oferecer gêneros textuais diversos, de circulação em várias esferas sociais em articulação com os textos literários, e favorecer a mediação entre textos e leitores e criar as condições para que a necessidade de ler se transforme em prazer.

O segundo capítulo, “Clube de leitura: estratégias para formar leitores”, como bem indica o título, centra-se em orientar o professor e o bibliotecário a criar um Clube de Leitura. Pondera sobre as delimitações da rotina escolar, os horários e espaços demarcados e o desafio de organizar um clube de leitores quando este não parte da iniciativa dos próprios alunos. Apresenta sugestões e estratégias que abrangem a criação do Clube, o que denota a busca por distanciar-se da velha fórmula das leituras obrigatórias, e inclui uma atividade lúdica de roda de leitura.

O terceiro capítulo, “O tempo na Sala de Leitura e a felicidade de ser leitor”, leva em conta que o tempo de aula, 45 minutos semanais, é um dos grandes desafios dos POSL e, por

conta disso, lança mão da proposta da educadora argentina, Delia Lerner (2002), tal como citado pelo documento (SÃO PAULO, 2012, p. 49). Sugere a gestão das aulas e do tempo com base nas “modalidades organizativas”. Esta proposta consiste em duas modalidades de trabalho, uma delas são as “atividades habituais ou permanentes”, que são atividades planejadas para acontecer regularmente, seja semanal, quinzenal ou mensalmente. A outra modalidade são os “projetos”, que não envolvem somente a leitura, mas a tem como eixo central e envolve outras expressões artísticas para melhor aprofundar o conhecimento da(s) obra(s) literária(s) em foco. Este mesmo capítulo também sugere o trabalho com “sequências didáticas” que prevê a articulação de “atividades que vão apresentando graus de dificuldades crescentes, [...]” (SÃO PAULO, 2012, p. 52) e tem como fim um “objetivo didático”. Entretanto, relaciona este procedimento ao que Lerner (2002, p. 89) designa como “sequências de atividades”, cujo “único propósito explícito – compartilhado com as crianças – é ler.”<sup>74</sup>

O quarto capítulo, intitulado “O empréstimo de livros: garantia do direito de ler”, ressalta a importância do convívio do aluno com o objeto livro quando o leva para casa e abre a possibilidade de que o livro emprestado “contagie” os demais familiares. Pressupondo, dessa forma, modelos familiares e condições socioeconômicas e culturais uniformes.

No quinto capítulo, “Espaço ou ambiente de leitura”, a epígrafe de Petit (2008 apud SÃO PAULO, 2012) introduz o tema com a exposição de suas experiências afetivas de infância e adolescência com o espaço físico das bibliotecas públicas da França, da Colômbia e a biblioteca particular de seus pais. Salienta, dessa maneira, os efeitos duradouros que diferentes ambientes com o mesmo propósito, a leitura, lhe causou.

A partir dessas memórias, o caderno expõe, com base nas acepções do dicionário Aurélio (1986 apud SÃO PAULO, 2012), a diferença entre as definições de “espaço”, relacionado ao espaço físico, e “ambiente”, que remete à disposição dos materiais, as interações e relações que acontecem naquele espaço físico. E, desse modo, ressalta que um mesmo espaço físico pode proporcionar mais de um tipo de ambiente que, se adequado, pode ser um fator importante para estimular hábitos leitores. Em seguida, passa a sugerir as formas de melhor propiciar um bom ambiente dentro do espaço de leitura.

A proposta do sexto capítulo, “A sala de leitura e suas interfaces”, é estimular as parcerias entre a Sala de Leitura e as disciplinas curriculares em projetos e atividades

---

<sup>74</sup> Ver a distinção entre “sequências didáticas” e “sequências de atividades” em nota de rodapé 70, pág. 109.

compartilhadas. Nesse sentido, ressalta que essa parceria deve ser pautada em uma relação horizontal, pois o papel do POSL é de sugerir leituras e conduzi-las, não concluir as atividades inconclusas de sala de aula. Nota-se nessa observação uma pressuposta hierarquia que coloca as atividades de Sala de Leitura num segundo plano, em relação às demais disciplinas.

Ao final do Caderno, há um anexo que traz um jogo de baralho para ser utilizado na atividade lúdica do Clube de Leitura sugerido no segundo capítulo, e o epílogo é assinado por Antonio Gil Neto, um dos autores do caderno orientador, um texto poético que tematiza memórias de leituras de infância.

No conjunto dos capítulos apresentados acima, nota-se que a perspectiva assumida abrange as contribuições sobretudo de autores de áreas da Psicanálise, da Sociologia da Leitura, dos Estudos Literários e da Educação. A compreensão de que a leitura, sobretudo de textos literários, é a condição para a construção identitária, para a formação do sujeito crítico e também recurso psíquico para os momentos de conflito, pessoal ou coletivo. Nessa perspectiva, o documento salienta a literatura como “condição essencial para constituir o universo pessoal do sujeito.” (SÃO PAULO, 2012, p. 18). Esta afirmação antecipa a citação do psicanalista Sibony (1999) ao expressar sua concepção do ato de ler:

Ler é, portanto, a oportunidade de encontrar um tempo para si mesmo, de forma clandestina ou discreta, tempo de imaginar outras possibilidades e reforçar o espírito crítico. De obter uma certa distância, um certo ‘jogo’ em relação ao modo de pensar e viver de seus próximos. [...] Em termos mais gerais, é um atalho que leva à elaboração de uma identidade singular, aberta, em movimento, evitando que se precipitem nos modelos preestabelecidos de identidade que asseguram seu pertencimento integral a um grupo, uma seita, uma etnia. (SIBONY, 1999, p. 56 apud. SÃO PAULO, 2012, p. 18)

No excerto selecionado, compreende-se que a leitura é o caminho para a formação do sujeito que cultiva ideias próprias, sua própria identidade, sem deixar-se levar por ideais coletivos. Ao ato de ler, tal como apresentado pelo caderno orientador, está implícita especificamente a leitura de textos literários, ainda que esta citação não mencione literatura, estabelecendo-se, dessa forma, uma relação metonímica entre “leitura” e “literatura”, como se a primeira estivesse necessariamente vinculada à segunda. De acordo com essa perspectiva, a leitura literária, de forma independente, garante a formação do sujeito crítico e autônomo.

A reiteração dessa perspectiva encontra apoio nos Estudos Literários, seja implicitamente, como na afirmação da imprescindibilidade da leitura literária como “necessidade imperiosa”, tal como atestado por Candido ([1988] 2011, p. 182). Ou por meio

de fragmentos de romances ou autobiografias de renomados autores literários que testemunham suas experiências pessoais e singulares com a literatura.

Nesse sentido, evidencia-se um modelo social de leitor, a compreensão dos efeitos homogêneos do texto e, conseqüentemente, a premissa de que todos os alunos apreciam e apropriam-se da mesma maneira as leituras, não levando em conta que “a apreciação estética não é universal: ela depende da inserção cultural dos sujeitos. Uma mesma obra é lida, avaliada e investida de significações variadas por diferentes grupos culturais.” (ABREU, 2006, p. 80).

O fato de ser esse um documento orientador das práticas docentes da Sala de Leitura circunscreve as ações do POSL a um determinado tipo de letramento e excetua as formas singulares de lidar com os usos sociais da leitura. Vóvio (2007, p. 65), fundamentada em Bauman (2005), salienta que a normatização exclui outras formas de atuação e, conseqüentemente, emprega conceitos e prescrições “que privilegiam uma determinada formação social, como se essa fosse natural ou universal ou, ainda, como se fosse o ponto de chegada de um curso normal de progresso e desenvolvimento.”

Com essa análise não nos propomos a asseverar a nulidade do texto literário, excluí-lo ou tampouco reduzir sua importância para o letramento escolar. Indagamos, nesse sentido, sobre as conseqüências dessa valoração, em detrimento de outras práticas de leitura que mobilizam gêneros de outras esferas e as prescrições em contextos onde a literatura não faz parte das práticas sociais cotidianas e as vivências não oportunizam o acesso a bens culturais que não sejam aqueles de consumo. A hierarquização e valoração essencialmente positivas desses gêneros nas práticas escolares podem, em muitos casos, incidir em efeitos contrários ao esperado.

### **3.3.3 As aulas da Sala de Leitura: as concepções e as práticas do POSL**

Da mesma forma como procedemos com as professoras de Língua Portuguesa, a entrevista individual com o POSL compreendeu sua trajetória formativa, suas concepções sobre suas práticas pedagógicas, sobre a leitura e sobre a participação dos alunos nas práticas de letramento da Sala de Leitura.



Assim como grande parte dos POSL, a formação inicial de Eduardo não está vinculada ao ensino da leitura. Graduado em Ciências Sociais e licenciado para o ensino de História, ao optar por assumir as aulas da Sala de Leitura, Eduardo sentiu a necessidade de buscar formações que o instrumentalizassem e fundamentassem teoricamente seu trabalho.

**POSL:** na verdade o problema que eu tinha era “será que vai... que é possível fazer uma aula de leitura?” eu vinha muito daquela:: ah daquele discurso aí os jovens não leem... ninguém gosta mais de leitu::ra... as pessoas não leem... o Brasil não é um país de leitores... meu imaginário tinha muito isso né? então:: meu medo era esse nossa como que você faz um trabalho na sala de leitura? era um... medo... um receio... e aí quando eu assumi foi o contrário... eu vi que as crianças tem um enorme:: interesse de... leitura:: tanto as crianças como os jovens... mas quando eu for falar crianças são fund um...[fundamental um]... jovens fund dois [fundamental dois]... eles gostam muito de ler têm muito interesse... me surpreendi com isso e::: percebi que eu precisava:: eu precisava::: enfim me fortalecer pra realizar esse trabalho de maneira mais adequada...

[...]

daí fui atrás de formação... fui fazer cu::rsos... mas os cursos... chegou um momento que num:: não atendiam mais a minha:: as minhas questões... de formação eu precisava de ma::is... aí eu optei aí por essa:: pela pós-graduação em nível de mestrado... fui fazer o mestrado e aí sim acho que foi um:: divisor de águas... um mestrado em educação... e aí foi um momento que eu tive que... enfim... me debruçar sobre bibliografia de leitura... e aí comece::i a entender que tem diferença entre leitura e prática de leitura... o que são práticas de leitura escolares... dentro das práticas de leituras escolares tem a leitura literária... tem a leitura que não é literária... enfim... acho que o mestrado foi muito importante pra:: me fundamentar com relação à:::s questões da área da linguagem e da educação.. éh:: a perspectiva que eu adotei no mestrado.. e que permanece até hoje.. é o estudo dos letramentos... seja em nível de pesquisa seja em nível profissional acho que isso me auxilia a mobilizar todo esse acervo.. todo esse espaço... todo:: enfim essa figura do professor para que essas crianças leiam... não que el/ JÁ LEEM... mas éh:: ler algumas coisas específicas da escola que podem contribuir pra:: formação delas assim...

Tal como já explicitado em seu planejamento, sua formação acadêmica lhe dá as bases para reconhecer o contexto sociocultural no qual atua e, alicerçado nesse conhecimento, desenvolver práticas de letramento diversificadas no contexto escolar. A decisão por essa formação foi impulsionada pela percepção de que a realidade vivenciada no início de sua função não correspondia a seus pressupostos a respeito das práticas sociais de crianças e adolescentes, a quem, até então, atribuía a falta e o desinteresse pela leitura.

Essa percepção de Eduardo sobre a falta de leitura por parte de crianças e adolescentes foi reformulando-se por meio de sua investigação acadêmica sobre as práticas de letramento, quando passou a reexaminar seus pressupostos. Aliagas Marín (2008) observa que os conceitos empregados para definir o que é ser leitor são vagos e construídos a partir de perspectivas carregadas de ideologias e valores específicos.

A perspectiva adotada em seu mestrado, a abordagem sociocultural dos Estudos dos Letramentos, lhe aportou a compreensão do significado de prática de leitura e o levou a perceber as relações de poder que se evidenciam quando se nomeia algumas leituras como legítimas e outras não, quando se designa alguns leitores como não leitores porque não leem aquilo que a escola determina ou julga adequado que seja lido. (KLEIMAN, 1995; STREET, 2004; VÓVIO, 2007; ALIAGAS MARÍN, 2008; ABREU, 2006).

**POSL:** todos leem indiscutivelmente... isso eu acho... agora se a gente falar leitura literária... alguns leem.. têm essa prática enquanto uma coisa de realização pessoal e leem mais leitura literária... outros não... mas estão lendo outras coisas aí na vida social deles... éh:: eu particularmente eu sou essa essa/ um sujeito que tem esse apreço pela leitura literária... faz parte do meu... da minha formação essa leitura literária... [...] e tem alguns alunos que eu tenho essa::: eu identifico essa também essa::: essa::: relação com a leitura literária né? então sim... desde o ano de dois mil e doze que eu assumi a sala de leitura até hoje... tem alunos que tem esse... perfil de leitor literário... leem... leem muito... leem mais que eu... éh:: leem outras coisas que eu não conheço... e:: acho que às vezes a sala de leitura não dá conta deles... não... não consegue éh:: oferecer... essas leituras que eles ... em termos de acervo... mas é em termos de::: de::: como eu posso dizer? éh:: valorização... então... por exemplo... vou dar um exemplo que eu vivi aqui no ano passado... éh:: livros de youtubers... eles adoram ler livros de youtubers... adoram ler livros de youtubers mas... onde que tá o espaço na escola do livro de youtuber? onde que se discute a leitura de um livro de youtuber? o que que é um livro de youtuber? por que que ele... por que que existe um livro de youtuber? por que que tem um youtuber? então...

**P:** isso quer dizer que eles trazem as leituras pra você... eles discutem as leituras com você?

**POSL:** trazem... trazem... éh... a gente tem alguns livros de youtubers que são livros que quase não ficam aqui... ficam emprestados né? nem consegui ler esses livros... exatamente porque chega e já vai... e:: tem livro que nem volta mesmo... que eles... não devolvem... e aí acho que é isso... então a questão do acervo de não ter... a sala de leitura não ter esse mecanismo de uma atualização do acervo que atinge a essa expectativa deles... mas também em termos de escola... parece que não é legítimo um livro de youtuber né? na escola assim né? qual a legitimidade da Kéfera né? aqui na escola... quem é Kéfera? muitas pessoas vão me perguntar né? [...] é os livros da Kéfera... já percebi alunos que não se enquadravam nesse... nesse perfil de leitor literário mas que... leram avidamente os livros da Kéfera... e::: eu não gosto da Kéfera... acho ruim literariamente falando... mas eles gostam... da mesma forma que eu tive que que::: ler muitos livros de John Green... outros autores de literatura juvenil que eu consigo falar “nossa isso é bom”... “isso é ruim” com eles... assim né?

A categórica afirmação de que “todos leem indiscutivelmente” confirma a abordagem adotada em seu planejamento, que relativiza a distinção preconizada pelos documentos oficiais em favor da leitura literária. Nessa perspectiva, considera os diversos gêneros e modalidades de leitura, tendo em conta os significados singulares atribuídos a estas. Ademais, a relação dialógica a que se propõe no documento escolar comporta a desierarquização da leitura e da relação aluno-professor, de modo que se propõe a incorporar em suas práticas as leituras vernáculas de seus alunos (“da mesma forma que eu tive que que::: ler muitos livros

de John Green”). Observa ainda que há adolescentes que nesse contexto não são reconhecidos como leitores e que, no entanto, são leitores assíduos de textos não legitimados pela esfera escolar (“já percebi alunos que não se enquadravam nesse... nesse perfil de leitor literário mas que... leram avidamente os livros da Kéfera”). E que, em muitos casos, pelo mesmo motivo, tampouco se reconhecem como leitores. Essa concepção a respeito das práticas de leitura, outrossim, reflete-se na maneira como concebe suas atribuições.

**POSL:** ah eu sou um mediador de leitura... um:: grande mediador de leitura... o grande éh:: por conta de atender a escola inteira né? do primeiro ao nono ano... quando tem no/ quando temos nonos anos... então mediar leitura pra um oitavo ano pra um nono ano não é a mesma coisa que mediar leitura pro primeiro segundo e terceiro em ciclo de alfabetização... então hoje acho que eu consigo transitar... com maior segurança pelos ciclos de aprendizagem éh entendendo um pouco:: as demandas ali... inserir os alunos do ciclo de alfabetização na cultura escrita de uma maneira:: menos traumática... mostrando aí um:: ... uma:: forma positiva de interagir com os livros e isso num primeiro ano né? o primeiro ano que chega sem saber ler... e escrever em termos escolares né? e ao mesmo tempo no final do ensino fundamental... mostrar para os jovens que/ que:: aquilo que:: parece um pouco distante deles é muito próximo também né?

[...]

meu entender enquanto docente acho que isso éh:: um pressuposto da minha ação educativa né? [...] uma diretriz dialógica é importante pra mim e pra tentar dialogar com eles.. pra tentar perceber que que eles estão lendo... que que eles leem e acham que não leem... que cabe dentro de um espaço como a sala de leitura que é pra desenvolvimento de práticas de leitura... dialógico no sentido de tentar entender essa:: essa condição deles de seres ... sujeitos né? são sujeitos que têm trajetórias de vida ... trajetórias escolares às vezes positivas às vezes negativas... mas que eles não são tábula rasa

Embora essas propostas busquem dissociar-se das práticas convencionais do letramento escolar e do modelo autônomo de letramento, não há como desvincular-se das normas, burocracias e organizações próprias da delimitação de tempo e espaço escolar, tampouco há como desvincular-se por completo da seleção de textos e prescrições dos currículos disciplinares, aspectos distintivos da forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). A seleção dos gêneros que compõem o planejamento da Sala de Leitura, tal como apresentado anteriormente, segue a mesma sequência de leituras propostas para as aulas de Língua Portuguesa e, desse modo, determina as ações letradas, os artefatos e os textos dos eventos de letramento.

Para ilustrar, apresentamos um evento de letramento da Sala de Leitura no qual participam os alunos de um dos oitavos anos.

Os alunos entram e logo sentam-se na roda enquanto o professor inicia a chamada. Do lado de fora, três alunos esperam autorização para entrar. Após terminar a chamada, o professor conversa com os alunos e os autoriza a entrar. Pela expressão dos meninos, possivelmente receberam alguma advertência. O POSL retoma o tema da aula anterior a respeito de uma autoavaliação, os alunos escutam atentos, poucos conversam, mas

num tom relativamente alto, sem preocupar-se em sussurrar. Uma das alunas (Sandra) pergunta quem sou, me apresento a ela brevemente. Os alunos continuam prestando atenção e, ao final da fala do professor, alguns batem palmas. O professor começa, então, a sistematizar no *flip chart* o que respondem os alunos sobre seus conhecimentos prévios a respeito do significado da palavra “crônica”. E anota suas deduções:

“Doença crônica/ resfriado/ rinite” (Kethlen)

“A Crônica de Nárnia” (Lorena)

“Coisa repetida/ sequência” (Sandra)

“Uma coisa que faz parte da vida real” (Bernardo)

Enquanto o professor anota as respostas dos alunos no *flip chart*, alguns alunos discutem paralelamente, explorando as possíveis acepções de crônica. Sandra grita muito alto para que todos se caíem e deixem o professor falar. O professor não esboça qualquer reação e aponta para a prateleira dos livros informativos e, em seguida, para a localização dos livros de crônicas nas prateleiras, indicando a mudança de gêneros de um bimestre a outro. Então dirige-se à prateleira de crônicas e recolhe em torno de 20 volumes do mesmo título. Senta-se à roda para explicar as várias acepções de “crônica”. Logo levanta-se, os distribui entre os alunos, um para cada dupla, e então é chamado por uma funcionária, que convoca um aluno a sair e acompanhá-la.

Volta e apresenta o autor da crônica que irão ler: Ferreira Gullar. Alguns alunos vêm a foto do escritor e pensam tratar-se de uma mulher.

O professor lhes explica que as editoras juntam num mesmo tomo a coletânea de várias crônicas que antes haviam sido publicadas em um jornal. Pede a todos que abram o livro na pág. 25 e pergunta se alguma vez já se sentiram perseguidos. Uma das alunas (Sandra), então, relata um assalto à mão armada que sofreu no fim de semana.

O professor chama a atenção para a sequência de fatos que acontecem em progressão no relato da aluna e é interrompido pela mesma aluna, que pede pra ler a crônica em voz alta. Assim que começa a ler, Sandra grita: “Cala a boca seus bosta!”, dirigindo-se a alguns colegas que brincam entre si. O POSL novamente não esboça reação ao comportamento dos alunos e passa a leitura em voz alta a Bernardo, que tem dúvida quanto à pronúncia de *Murphy*, o professor lhe responde e pergunta se sabe o que significa Lei de *Murphy*, o aluno diz que sim e explica que é quando há todas as chances de que algo dê certo mas dá errado. O professor diz: “Isso!” e assume a leitura, a leitura compartilhada segue até o final da aula.

(Notas de campo – Aula da Sala de Leitura, 15 de maio 2017)

É possível perceber neste evento todas as etapas planejadas pelo POSL. Inicia a aula retomando o último tema tratado para situar os alunos sobre o que discutiram no evento anterior. Em seguida, o POSL faz as perguntas de verificação dos conhecimentos prévios dos alunos, no qual os convoca a participar. Depois, inicia a confirmação ou correção das colocações feitas pelos alunos, apresenta o contexto de produção do gênero que irão ler, aborda o tema da leitura e, por fim, faz a leitura compartilhada.

A leitura, nesse contexto, tem como objetivo a aprendizagem de um gênero textual, um gênero literário de autoria de um escritor legitimado, que se alterna com outras propostas da Sala de Leitura. Em outros eventos, por exemplo, foi possível observar a leitura comparada de uma mesma notícia em mídias diferentes, com posições discursivas variadas, com o

objetivo de instigar-lhes a leitura crítica; a apresentação de autores que manifestam a representatividade de grupos minoritários; o uso de textos multimodais e a aproximação de temas e autores que, na concepção do POSL, acercam-se da realidade daquele contexto sociocultural.

Outro aspecto que se sobressai no contexto da Sala de Leitura é a disposição física e os artefatos, bem como os produtos culturais em evidência neste ambiente e que se diferenciam dos demais ambientes educativos. A Sala de Leitura, na ocasião da pesquisa, contava com recursos que não se restringiam aos livros e textos, tais como aparelho de som, caixa acústica, projetor multimídia e tela de projeção onde eram exibidos vídeos e imagens que oportunizavam aos alunos o acesso a textos multimodais. Além desses dispositivos, destacava-se a escolha do POSL por alternar a distribuição do mobiliário disponível, ora um círculo com pufes, ora com cadeiras. Em outros momentos esteiras de livros, ou mesas redondas para atividades grupais, ou, ainda, a improvisação de cenários, em atividades de mediação de leitura, de modo a possibilitar aos participantes diferentes maneiras de estar e de relacionar-se com e nos eventos de letramento. Recursos com os quais, dentro do âmbito escolar, os adolescentes tinham acesso somente uma vez por semana durante as aulas da Sala de Leitura, o que contribuía para que fosse atribuído a esse espaço um caráter peculiar quando comparado com a dinâmica das demais disciplinas curriculares.

Não há lousa na Sala de Leitura, mas um *flip chart* onde o POSL fazia alguns apontamentos com marcador hidrográfico. A disposição física desta sala não era fixa, variava conforme a dinâmica da aula e, na maior parte das vezes, os alunos dos anos finais do Fundamental sentavam-se em círculo nas cadeiras ou em pufes coloridos e tapetes de E.V.A. Ademais, nas paredes da sala encontravam-se alguns quadros que referenciavam leituras diversas como, as histórias em quadrinhos de Calvin e Haroldo, do quadrinista estadunidense Bill Watterson e Mafalda, de Quino, quadrinista argentino; a literatura não canônica, representada pela capa do livro do poeta curitibano Paulo Leminski e pela foto da escritora mineira Carolina Maria de Jesus, tal como mostram as Figuras 10 a 13.

Figura 10 – SL: Disposição das cadeiras

Figura 11 – S.L.: Enciclopédias e HQs

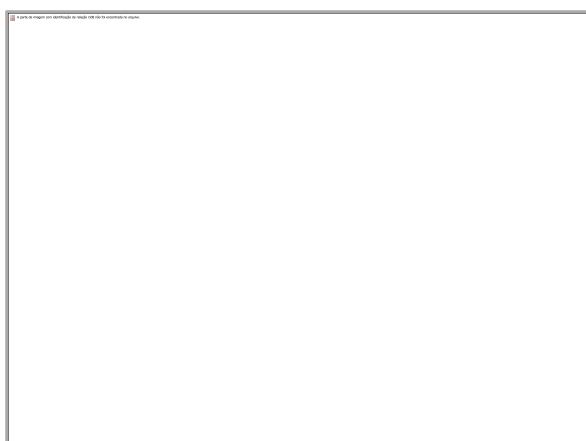


Foto: pesquisadora

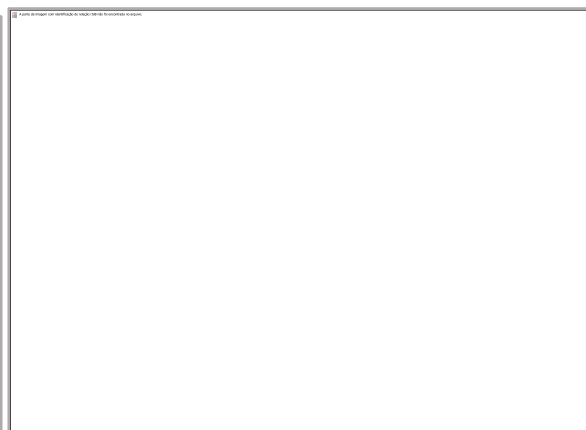


Foto: pesquisadora

Figura 12 – S.L.: Literatura e Mafalda

Figura 13 – S.L.: Leminski e Carolina de Jesus

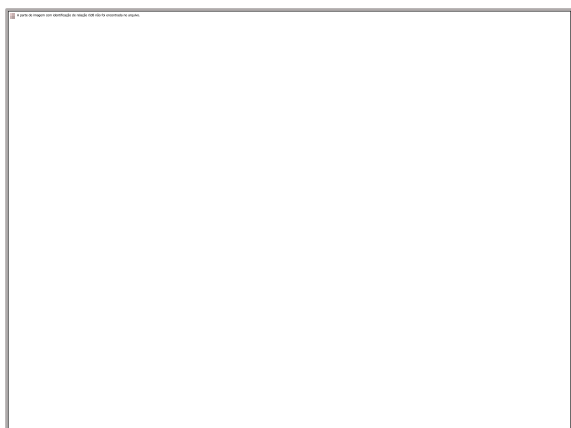


Foto: pesquisadora

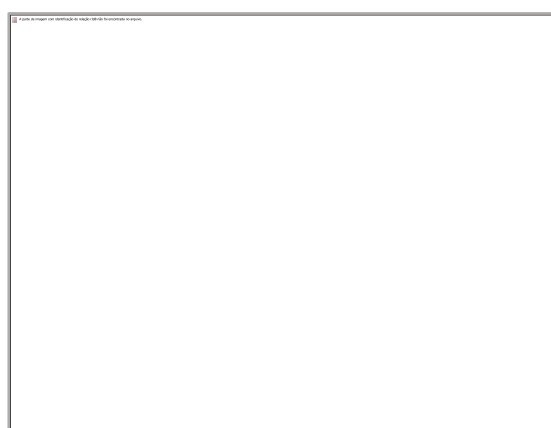


Foto pesquisadora

Em conformidade com o caderno “Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral” (SÃO PAULO, 2016a), estas características que configuram o espaço físico da Sala de Leitura evidenciam a preocupação por dar visibilidade a narrativas plurais de obras de autores e autoras pertencentes a grupos e culturas historicamente ofuscados.

Segundo Viñao Frago (2005, p. 15), “a localização e a disposição física dos espaços destinados a uma finalidade ou função determinada no seio de qualquer instituição refletem tanto sua importância como a concepção que se tem sobre a natureza, o papel e as tarefas destinadas a tal função.”

### 3.4 Uma breve leitura sobre a leitura escolar

Entre o que prescrevem os documentos que orientam o currículo escolar e a prática em sala de aula nesse contexto, evidencia-se a preocupação com o trabalho voltado à leitura a partir de diferentes perspectivas. Por parte da RMESP, a criação de um ambiente que se distingue da biblioteca, a Sala de Leitura, foi um importante marco por instituir a frequência semanal dos alunos a um espaço organizado especialmente para a prática da leitura. Como parte desse projeto, outra iniciativa importante nesse sentido foi a elaboração de um documento que orienta exclusivamente seu funcionamento, o “Leitura ao Pé da Letra: Caderno orientador para ambientes de leitura” (SÃO PAULO, 2012), resultado de inúmeras reuniões de formação para professores e bibliotecários, que tem como foco formar leitores literários. Outrossim, essa instância, a partir de 2015, passou a contar com uma portaria que regulamenta o seu funcionamento e as atribuições do profissional responsável por lecionar nesse espaço.

Ademais, os documentos oficiais que orientam os currículos de Língua Portuguesa também imprimem uma forte ênfase à leitura, sobretudo a literária. O trabalho de leitura na perspectiva da RMESP, da forma como se apresentam nesses documentos, adota uma definição de leitor como aquele que lê sobretudo textos literários impressos.

Por parte da escola-campo, essa preocupação confirma-se tanto no cuidado com o espaço da Sala de Leitura, que conta com recursos que viabilizam um trabalho que se distingue das disciplinas curriculares, como também na promoção de saraus literários e do *slam* poético organizado pelo POSL, eventos que oportunizam letramentos, sobretudo o literário, fora do horário de aulas regulares e aberto à comunidade externa.

Entretanto, as práticas de letramento na disciplina de Língua Portuguesa e da Sala de Leitura no cotidiano escolar, seguem cursos paralelos. Em Língua Portuguesa, a leitura tem o papel de contextualizar o ensino da norma culta da língua, apesar das prescrições oficiais tenderem a outra direção. Já, na Sala de Leitura, circulam gêneros e suportes diversos que se ancoram no ensino dos gêneros textuais com o propósito de dialogar com o planejamento das aulas de Língua Portuguesa, bem como, e mais importante, oferecer múltiplos letramentos.

A concepção de ensino da leitura, portanto, não se constrói de forma harmoniosa entre os atores dessa unidade escolar e os documentos que parametrizam suas práticas. As

orientações oficiais concebem modelos específicos de leitores e docentes e esboçam uma realidade homogênea e estanque. A realidade que se apresenta, entretanto, é complexa, fragmentada e está em constante transformação.

De sorte que, nos cabe dar voz aos estudantes que frequentam esse mesmo contexto escolar e participam, senão dos mesmos eventos, ao menos das mesmas propostas de letramento. Dessa forma, no capítulo seguinte dedicamo-nos a escutar o que nos diz os cinco adolescentes-participantes de nossa pesquisa a respeito de suas percepções sobre seu processo de letramento, escolar e pessoal. Organizamos suas declarações de modo a, primeiramente, apresentar as percepções construídas coletivamente na roda de conversa, na sequência, dar voz as suas percepções a respeito de seus percursos de leituras individuais, de infância e escolares e, por fim, levantarmos seus acervos de leituras atuais, buscando identificar os atores sociais que fomentam suas práticas de leitura e os fatores que as condicionam.

#### **4 NAS PALAVRAS DOS ADOLESCENTES: “A GENTE LÊ BASTANTE COISA”**

*O mundo percebido é um mundo intercorporal, [...], de modo que a percepção é uma forma de comunicação que estabelecemos com os outros e com as coisas.*

(Marilena Chauí, 2000)

Neste capítulo, visamos aceder as percepções dos adolescentes, participantes de nossa pesquisa, a respeito das práticas de leitura literárias e outras das quais tomam parte, a fim de identificar os significados a elas atribuídos e os fatores que confluem para suas práticas de leituras vernáculas, e, ante à centralidade outorgada à leitura literária nos documentos oficiais que parametrizam os currículos escolares de Língua Portuguesa, da Sala de Leitura e na grande mídia, interessa-nos compreender como estes adolescentes apropriam-se e significam essas leituras em suas vidas cotidianas.



Como esclarecido no segundo capítulo desta dissertação, a roda de conversa teve como tema central a relação dos adolescentes participantes com o objeto livro e com a leitura. Já as entrevistas individuais abrangeram suas histórias de vida e procuraram mapear, em seus percursos pessoais e escolares, aspectos que, em seu conjunto, influenciam suas práticas vernáculas de leitura. E, visto que esta pesquisa focaliza as percepções dos adolescentes a respeito de suas práticas de leitura, contemplamos as singularidades decorrentes do campo da subjetividade (NÓBREGA, 2008), que são constantemente atravessadas pela historicidade, pelas relações interpessoais e afetivas e pelos bens culturais a que têm acesso os sujeitos.

Dessa maneira, a leitura de um livro, a apreciação de uma obra de arte, o discurso de um determinado político, filósofo ou cientista, a paixão por alguém, todas essas experiências mobilizam sentidos que foram construídos nesse campo subjetivo e apresentam-se como maneiras de subjetivação específicas da cultura contemporânea e da educação como um processo de aprendizagem dessa mesma cultura. (NÓBREGA, 2008, p. 147)

Nessa perspectiva, Nóbrega (2008, p. 147), fundamentada em Merleau-Ponty (1994)<sup>75</sup>, afirma que os gostos e preferências constituem-se por meio de uma estrutura subjetiva, o encontro do interior com o exterior, “ao mesmo tempo, uma estrutura psicológica e histórica, um entrelaçamento do tempo natural, do tempo afetivo e do tempo histórico” que abre infindáveis possibilidades de construção de sentido.

A partir dessa concepção, recordamos o estudo de Shirley Heath ([1982] 2004) sobre o letramento familiar de três comunidades estadunidenses e a forma como cada grupo de crianças significava as leituras dos contos infantis, em seus lares, e, posteriormente, na escola. Destacamos, tal como afirma Heath ([1982] 2004, p. 143) que a cultura da qual se apropriam as crianças ao longo de suas trajetórias de vida constitui-se “pelas maneiras de assimilar o entorno que as rodeia”<sup>76</sup> e, acrescentamos, por meio de sua participação nas práticas sociais e de suas experiências em tais práticas. E, dessa forma, consideramos que a leitura, o leitor, suas maneiras de ler, os acervos que mobilizam e os significados a eles atribuídos constituem-se a partir de um contexto sócio-histórico e cultural específico (VÓVIO, 2007, p. 78-79). A partir dessas fundamentações, à continuação passamos a descrever a roda de conversa realizada na escola-campo.

#### 4.1 Entre livros: Uma história a muitas mãos

<sup>75</sup> Merleau-Ponty, M.. Fenomenologia da percepção (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, [1945] 1994.

<sup>76</sup> No excerto original, Heath (2004, p. 143) afirma: “[...] la *cultura* aprendida por los niños mientras crecen está constituida, de hecho, por las «maneras de asimilar» el entorno que los rodea.”

Na situação de roda de conversa, os adolescentes depararam-se com uma situação nova, participar de uma pesquisa acadêmica na qual expressariam suas opiniões sobre leitura a uma representante de uma instituição externa à escola. Por outro lado, a pesquisa se dava em um ambiente que lhes era muito familiar. Em alguns momentos, dirigiam-se à pesquisadora como “professora” ou “pro” e esse tratamento estabeleceu-se não só vinculado ao espaço escolar onde foi realizada a roda de conversa e ao conjunto de livros pertencente ao acervo da Sala de Leitura, mas também fundamentado no fato de os adolescentes terem conhecimento prévio de que a pesquisadora já havia lecionado anteriormente. E esta, por força do hábito, em vários momentos da roda dirigiu-se aos adolescentes dando instruções, validando suas respostas com expressões como “certo”, “perfeito”, “isso” ou acrescentando informações sobre as obras por eles manuseadas. Essa relação, em certa medida, refletiu-se nas posições que assumiram no momento de formular suas colocações, considerações e avaliações a respeito da leitura.

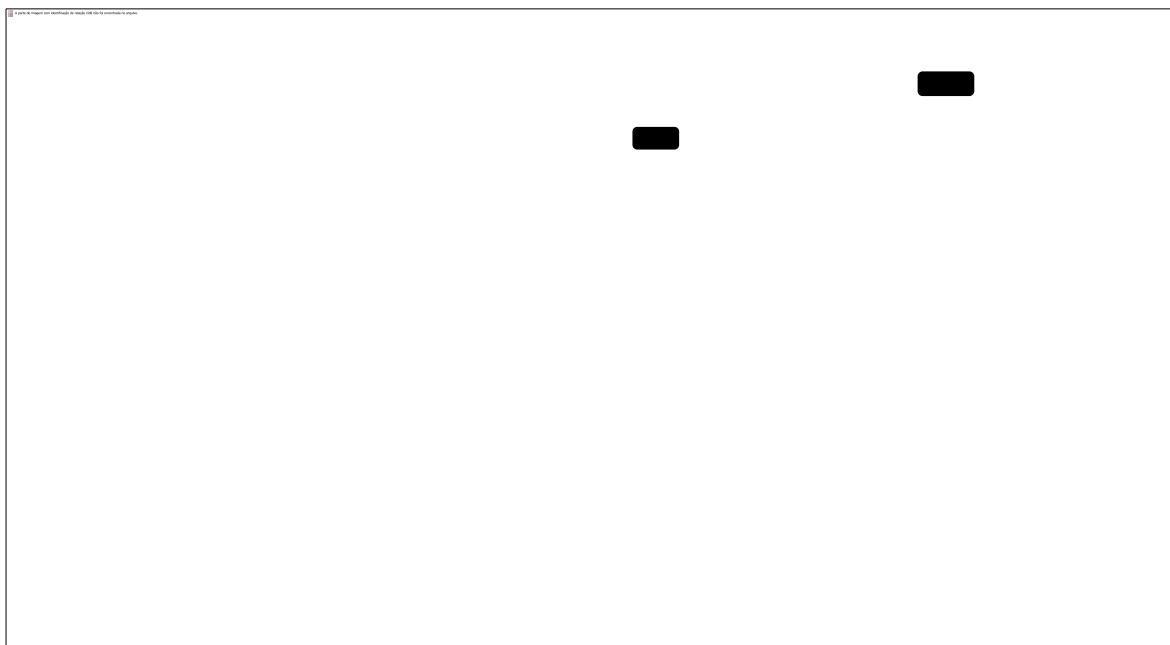
Street (2006, p. 468) fundamentado em Kirkpatrick (1983), salienta a complexidade das identidades sociais, às quais “diferentes facetas da pessoa são invocadas para diferentes propósitos e contextos”, entretanto, apesar dessas variações de posições, “os construtos de pessoa retêm um núcleo de valores e significados para os participantes sociais”. Com base nesta afirmação, compreendemos que, embora os participantes da roda de conversa assumam posições de sujeito em resposta às situações que se apresentam nas interações, não se pode dizer que estes renunciem às suas identidades, mas que, a partir de suas percepções, no sentido fenomenológico de percepção, constroem seus discursos na coletividade, como observaremos mais adiante. Tendo em conta esses pressupostos, iniciamos a análise da primeira atividade da roda de conversa.

Na primeira atividade fizemos um “caça-livros” (figura 14) que teve como objetivo principal aproximá-los, uma vez que pertenciam a diferentes turmas dos oitavos anos, além de procurar criar um ambiente descontraído. O grupo de sete estudantes foi dividido em três equipes, cada uma delas deveria encontrar entre os livros espalhados no tapete três obras de acordo com as características apontadas em um cartão que lhes foi entregue quando das orientações da atividade<sup>77</sup>.

---

<sup>77</sup> Essas orientações foram passadas aos adolescentes antes do início das gravações, bem como os acordos prévios e avisos sobre o sigilo das identidades dos participantes da pesquisa.

Figura 14 – Roda de conversa: Caça-livros



No sentido horário da esquerda para direita, Caio, Luana, Bernardo, Raul (de capuz), Matheus (de boné), Kethlen e Julia (de blusa preta). Foto: pesquisadora

Todos envolveram-se na procura dos livros apontados, Caio e Luana, que faziam parte da mesma equipe, atuavam de forma colaborativa, ambos consultavam o cartão, buscavam os títulos e confirmavam as escolhas entre si. Entre Bernardo e Raul também havia colaboração mútua. Na terceira equipe, Matheus foi o que mais se debruçou sobre os livros expostos, enquanto Kethlen conferia os livros recolhidos pelo colega e discutia as escolhas. Julia, desta mesma equipe, também colaborou, de forma mais reservada, folheando os livros e consultando o cartão, interagindo um pouco menos com os demais e fisicamente menos próxima aos colegas.

Ao final da primeira atividade, quando lhes foi perguntado se haviam tido dificuldades para encontrar os livros, foi possível notar em suas colocações um compartilhamento de estratégias que foi constituindo-se, por meio de reformulações, complementações e da recuperação da fala do outro.

**Raul:** ((faz um gesto meneando a mão direita)) mais ou menos ((em tom baixo))

P: fala Raul... o que você achou?

**R:** bom... porque tinha muitos livros embaralhados...

P: porque tinha muito... hum...

**R:** e tinha que ler bastante coisa e às vezes nem era o ((livro)) que a gente queria

P: sim... que que você achou Bernardo?

**Bernardo:** ((sorri e balança a cabeça))

P: mais ou menos?

B: é mais ou menos também...

P: ahn...

B: [...] porque às vezes é muito difícil achar um livro... não pode se guiar pela capa tem que:::... tem que ler resumo... tem que às vezes abri::r ler a primeira página... porque um livro às vezes não é::: o que a capa quer dizer.. é mais do que isso

P: perfeito... e aí Matheus?

**Matheus:** é:::... tem que::: não é/ como disse ele... não é só pela capa você tem que ler atrás etc. e mesmo/ igual... a gente achou que era aquele livro::: como que era?... ((consulta a Kethlen))

**Kethlen:** indígena

**Matheus:** história indígena e era esse aqui tipo:: ( ) ((não se pode entender por conta dos gritos das crianças brincando no pátio))

P: hum hum... que que você achou Kethlen?

**Kethlen:** ah eu achei um pouquinho difícil porque tipo eu olhei pra esse livro... só que ao mesmo tempo eu olhei pra aquele... então eu fiquei tipo nossa aquele parece ser indígena só que na verdade não era... aí tipo quando a gente foi ver tipo era esse... então eu fiquei tipo nossa meu... mas se você não prestar atenção se você não ler o resumo você não vai entender... você nem vai conseguir achar também

((a pesquisadora dirige a câmera na direção de Julia))

**Julia:** mesma coisa... ((fala rindo, de cabeça baixa e coça os olhos cobrindo o rosto com uma das mãos))

P: mesma coisa? ((sorrindo)) ... Caio?

**Caio:** então... eu acho que foi assim nem tão fácil nem tão difícil porque o livro como o Matheus disse... às vezes você olha pela capa e não é aquilo lá que você quer dizer por causa que::: a gente tava procurando/ tava em dúvida do adolescente entendeu? ((que constava na descrição de seu cartão)) então às vezes a gente olhava aquele lá::: aí aparecia um adolescente na capa aí a gente olhava às vezes o personagem principal era adulto e parecia adolescente e tals e pareceu complicado achar livros assim

[...]

P: e aí Luana?

**Luana:** mesma coisa que o Caio...

Constituiu-se, desse modo, uma primeira rede de trocas e de construção de sentidos em torno do livro e da leitura na qual, ao mesmo tempo, despontaram-se as singularidades de suas formas de significar a realização da proposta. Durante a atividade, os adolescentes punham-se a examinar títulos, ilustração de capa, liam as sinopses na quarta capa e na orelha do livro, demonstrando familiaridade com o objeto livro e com informações externas ao suporte. Como por exemplo, quando apresentavam ao grupo os livros encontrados, Caio e Luana indicaram um livro que estava dentro das características solicitadas no cartão, mas que não coincidia com o que a pesquisadora havia separado.

**Caio:** o último é “um livro em que os personagens principais sejam adolescentes”  
no  
caso (...)

**Luana:** é o Harry Potter

**Caio:** a gente achou o Harry Potter que ele é adolescente

**P:** não tinha pensado nesse... tá:: perfeito... perfeito

Não foi necessário, nesse caso, buscar informações no livro físico, uma vez que já conheciam os personagens, seja por meio de outras manifestações artísticas, como o cinema, ou pelo acesso à grande mídia, cartazes, rede social ou televisão. Os participantes evidenciaram, dessa maneira, estratégias e conhecimentos característicos de um leitor familiarizado ao livro e aos produtos culturais relacionados a esse objeto.

Para a atividade seguinte foi proposto aos adolescentes que imaginassem estar em uma feira de trocas onde poderiam escolher livremente um livro para leitura pessoal e que poderiam, inclusive, escolher o mesmo livro que dos demais colegas. Os participantes puseram-se a manusear os livros do tapete, folhearam dois ou três livros cada um por aproximadamente cinco minutos. Quando sinalizaram que já haviam escolhido, lhes foi solicitado que apresentassem o livro e os motivos por haver selecionado aquela obra. A fim de facilitar a visualização geral de suas escolhas, as organizamos no quadro (Quadro 3) adiante:

Quadro 3 – Livros selecionados pelos participantes

	Livro escolhido	Motivo de suas escolhas
<b>Raul</b>	<i>Calvin e Haroldo - Tem Alguma Coisa Babando Embaixo da Cama</i> , Bill Waterson	eu peguei esse livro porque eu gosto bastante de quadrinhos... e também porque eu vi aqui tipo... ((olha a capa da HQ)) “Tem alguma coisa babando embaixo da cama” eu imaginei que era o Calvin/ o Calvin fazendo xixi embaixo da cama... [...] só que tinha um monstro embaixo da cama...
<b>Matheus</b>	<i>Harry Potter e o Enigma do Príncipe</i> , J. K. Rowling	eu escolhi o Harry Potter e o enigma do príncipe... eu escolhi esse livro porque eu já conheço a história do Harry Potter... já vi os livros dele/ OU ((corriga a informação)) já vi os filmes dele mas ainda não vi escrito... então... isso que me fez escolher
<b>Kethlen</b>	<i>A Árvore de Ferro - Col. As Crônicas de Spiderwick - Vol. 4</i> , Tony Diterlizzi e Holly Black	eu escolhi As crônicas de... ((aponta para Matheus para que pronuncie o nome))  <b>M:</b> Spiderwick  porque:: tipo me chamou muito a atenção e eu gosto muito de:: de:: faca... de espada eu gosto muito... me chamou muito a atenção esse negócio... e também tipo

		o livro é um quadro.. eu queria ler desde o começo porque me chamou a atenção este mas desde o começo [...] e o nome do livro é A árvore de ferro... então tipo:: é muito curioso... por que uma árvore de ferro?
<b>Julia</b>	<i>Patativa do Assaré - Col. Biblioteca de Cordel</i> , Patativa do Assaré	porque eu gosto ((de cordel))
<b>Caio</b>	<i>As Fabulosas Fabulas de Iauaretê</i> , Kaká Werá Jecupé	então.. eu escolhi esse livro aqui por causa que no coiso passado ((a atividade de caça-livros)) eles escolheram esse que er/ por causa que era de índio e eu me interessei muito nele por causa que é As fábulas... As fabulosas fábulas de Iaurr ((enrola a língua e o mostra à Luana para que leia)) Ia::ua::retê entendeu? aí tipo o que me fez escolher esse livro é::: as imagens... eu não li ele ainda ((aponta a sinopse)) mas tô julgando ele pela capa sabe?  <b>Luana:</b> “não julgue o livro pela capa”  ((Caio ri do comentário de Luana))  <b>C:</b> pra mim ele deve ter uma história muito legal
	<b>Livro escolhido</b>	<b>Motivo de suas escolhas</b>
<b>Luana</b>	<i>Almanaque de Óvnis, ETs, Alienígenas e Outros Seres Espaciais</i> , Monica Krausz	me interessou porque eu gosto bastante de aliens essas coisas... é::: tenho bastante curiosidade sobre esse assunto
<b>Bernardo</b>	<i>Os Guerreiros do Universo e o Abalo de Urano</i> , Anderson J. Vitorello	então eu escolhi esse livro porque::: eu escolhi esse livro Os guerreiros do Universo porque::: pela capa que me chamou a atenção e::: pelo enredo que tem atrás que eu gosto de história de suspense... de aventura... e::: também gosto dessas coisas de alienígenas tipo de outro plane::ta essas coisas

Fonte: Autora

As escolhas limitaram-se aos 26 títulos expostos sobre a esteira, uma vez que não lhes foi sugerido buscar outros títulos pelas estantes, nem negada essa opção e tampouco nenhum deles manifestou-se nesse sentido. E, uma vez que a pequena seleção pertencia ao acervo escolar, não havia ali muitas de suas leituras vernáculas, como jornais, revistas, títulos de apelo comercial como de autores *youtubers* ou de marcas de bonecas e personagens. Contudo, a seleção não se limitou a clássicos da literatura, havia também *best-sellers*, enciclopédia juvenil de ciências, ensaio, enciclopédia clássica, quadrinhos e livros infantis e juvenis. Em

suas escolhas nenhum deles pareceu preocupar-se com títulos ou autores, suas seleções pautaram-se pelo gênero, tema e ilustração de capa. Em alguns casos, como os de Raul e Matheus, a circulação de personagens e obras na grande mídia, e a forma como são amplamente difundidos e vinculados à cultura juvenil, favorecem o conhecimento prévio desses produtos culturais e a curiosidade dos jovens por acessá-los.

Julia, ao apresentar sua seleção, foi bastante breve. A forma como interagia com os colegas durante a roda e a timidez revelada em sua forma econômica de expressar-se ou cobrir o rosto, condizia com seu modo de posicionar-se em sala de aula, já notado pela pesquisadora durante a observação participante. O que poderia gerar interpretações errôneas sobre sua escolha, visto que o livro escolhido estava ao seu lado no momento e por ter sido o único que manuseou, além disso, diante da escolha de seus colegas, havia a possibilidade de que se sentisse coagida a escolher um livro qualquer. Diante disso, a pesquisadora a questionou:

**P:** legal... e você Julia? ((alguns riem quando Julia foi convocada))

**Julia:** peguei de cordel ((olhando pra capa do livro))

**P:** de cordel? por quê?

**J:** porque eu gosto

**P:** você já gostava de cordel ((confirmando a informação))

**J:** já

**P:** esse daí teve alguma coisa que te chamou a atenção ou o que? o tema ((antecipa))

**J:** não eu gostei... ((durante sua fala, alguns colegas deixam escapar o riso que seguravam))

Os adolescentes não riam no sentido de intimidá-la, Julia respondia com cumplicidade ao riso de seus colegas, mas porque previam sua indisposição em falar em público. Foi somente na entrevista individual que revelou à pesquisadora que começou a gostar de cordel quando assistiu, num programa de TV, o cordelista Bráulio Bessa<sup>78</sup> declamar um de seus poemas. Esse pode não ser um fator decisivo para que os adolescentes incorporem mais este ou outro tipo de leitura entre os que já leem no seu dia a dia, no entanto, ao selecioná-los como possíveis leituras, Julia, assim como Matheus e Raul ao escolherem Harry Potter e história em quadrinhos, respectivamente, indica uma disposição positiva diante do que a grande mídia apresenta e legítima como adequado para o consumo.

Durante as exposições sobre os livros escolhidos, Kethlen recordou um livro lido pela professora do quinto ano do ensino fundamental que, segundo a adolescente, marcou sua vida

---

<sup>78</sup> Bráulio Bessa, cordelista cearense, costumava apresentar-se no programa “Encontro com Fátima”, que era transmitido na ocasião pela Rede Globo de Televisão.

e de vários de seus colegas de sala, como Luana, que também participou da leitura do livro “*A bolsa amarela*”<sup>79</sup>. Ao relatar sua experiência, Kethlen destaca a estratégia da professora para prender os alunos à narrativa:

**Kethlen:** [...] foi um livro que::: em dois mil e::: quatorze... que em dois mil e quinze eu estava no sexto... em dois mil e quatorze marcou muito a minha vida assim como a da Luana também... porque a gente::: era da mesma sala e a professora Solange... ela só lia esse livro e era um livro de curiosidades... porque tipo:: cada dia passava assim.. dentro daquela bolsa tinha... e três pontinhos “ah amanhã eu continuo lendo”... e a gente ia pra escola com aquela expectativa de querer saber o que tinha dentro daquele livro... dentro daquela bolsa... e tipo dentro daquela bolsa não tinha/ tinha um galo... tinha um broche... mas não era um galo normal um bro::che normal... tipo o broche falava o galo::: falava com a menina cantava.. tinha um guarda-chuva tinha pra/ praticamente a vida da menina lá dentro... e aquela bolsa não pesava (...)

Kethlen voltou a procurar esse livro na Sala de Leitura e lê-lo em 2016, Luana também se recordou dessa leitura em especial, e destacou brevemente a forma como a professora interrompia a história para provocar suspense e retomá-la no dia seguinte, mas não se interessou por voltar a ler o livro. Raul e Julia também haviam sido alunos da mesma professora, contudo, não lembravam ou lembravam vagamente do livro.

Na ocasião da leitura do livro, os quatro adolescentes eram alunos do quinto ano do ensino fundamental e participaram do mesmo evento de letramento, dentro do mesmo contexto sociocultural, que tinha, supostamente, os mesmos objetivos pedagógicos traçados pela mesma professora, contudo, as maneiras singulares de apropriação dessa leitura não corresponderam unicamente ao valor estético do texto ou à metodologia empregada pela professora, mas à historicidade individual e às peculiares formas de perceber e atribuir significados ao objeto cultural de cada um dos participantes da prática de letramento da qual referia-se Kethlen.

De acordo com a noção fenomenológica de percepção, as experiências corporais do indivíduo, seus sentimentos e suas sensações exercem efeitos quando em relação com os objetos culturais e, desta maneira, incidem na construção dos sentidos. Nessa concepção, “a apreensão do sentido ou dos sentidos se faz pelo corpo, tratando-se de uma expressão criadora, a partir dos diferentes olhares sobre o mundo.” (NÓBREGA, 2008, p. 142). Destarte, não há como sustentar a concepção de um letramento autônomo que prevê consequências pré-definidas e efeitos homogêneos (STREET, 2006), tal como demonstra as diferentes formas de significar a leitura do texto literário em questão pelos quatro adolescentes.

---

<sup>79</sup> BOJUNGA, Lygia. *A Bolsa Amarela*. Rio de Janeiro: Agir, 1976, 116 páginas.



A atividade seguinte consistiu em uma leitura compartilhada do conto *O companheiro que não gostava de ler*<sup>80</sup>, de Frei Betto. Antes da leitura, foram feitas três perguntas prévias em torno do gostar ou não gostar de ler. Dispomos suas respostas abaixo (Quadro 4) a fim de apresentar um quadro do conjunto de suas concepções.

Quadro 4 – Perguntas de antecipação da leitura

	<b>Por que você acha que algumas pessoas gostam de ler e outras não?</b>	<b>Você considera importante ler? Por que?</b>	<b>Que tipo de textos você considera importante?</b>
<b>Julia</b>	J: porque tem pessoas que têm mais interesse e::: no livro.. e tem outras pessoas que não quer nem saber	P: é? por que será? você acha o que? J: ((pausa olhando o chão)) não sei [...] P: você acha importante ler? você considera importante ler? J: sim P: por que? J: porque você tem... você tem mais conhecimento sobre as coisas	P: mais conhecimento... que tipo de leitura você considera importante? J: importante? P: uhn J: notícia P: as notícias de jornal? J: ((balança a cabeça positivamente))
	<b>Por que você acha que algumas pessoas gostam de ler e outras não?</b>	<b>Você considera importante ler? Por que?</b>	<b>Que tipo de textos você considera importante?</b>
<b>Kethlen</b>	porque eu acho assim... tem pessoas que nunca leram e tipo já fala assim “ah eu não gosto de ler”... mas você pelo menos já pegou um livro pra ler? já se interessou por alguma coisa? que nem.. tem gente que gosta muito de escrever e escreve qualquer coisa.. mas ela gosta daquilo.. a mesma coisa ler.. depois que você escreveu você vai ler o que você escreveu.. e você vai perceber.. tipo “poxa gostei”.. se eu parasse qualquer dia e falasse assim.. quero escrever um livro.. eu começo a escrever escrever escrever.. depois quando eu vejo eu vou ler.. aí eu falo.. “ah mas não gostava de ler.. poxa mas agora eu gosto” isso também vai	P: você considera importante ler? K: muito... muito porque eh::: ajuda o raciocínio tanto nas aulas quanto no aprendizado também... é muito bom	P: que tipo de leitura você acha importante? K: ah... dos livros né? dos estudos também eu gosto de ler tipo..... eu tipo teve uma vez que eu fui muito louca tentei ler um dicionário inteiro pra ver todas as palavras lá ((risos dos colegas)) me deu a louca naquele dia ((fala rindo)) mas tipo foi muito interessante porque eu fui ver o que significava as palavras depois no outro dia eu estava me sentindo a professora ((aponta o livro hipoteticamente a alguém)) sabe o que essa

<sup>80</sup> O conto, de Frei Betto, narra o diálogo entre um membro do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e o narrador sobre a importância de ler. Este conto foi originalmente publicado na edição impressa da Revista Caros Amigos, nº 37, ano IV, 2000 (Vóvio, 2007) e pode ser lido na íntegra no portal do *Instituto Universitario Latinoamericano de Agroecología “Paulo Freire” (IALA)*, Disponível em: <<http://ialatextos.blogspot.com.br/2007/03/o-companheiro-que-nao-gostava-de-ler.html>> Acesso em: 31 de jul. de 2017.

	de cada um né? cada um tem uma opinião mas ler tipo:... acalma a alma... traz uma paz espiritual... muito bom		<p>palavra significa? significa 'tatatá' eu ficava tipo... ((Bernardo ri))</p> <p>P: você ficou fazendo perguntas pras pessoas? ((rindo))</p> <p>K: é foi muito legal.. muito legal</p> <p>P: então você gosta de livro informativo?</p> <p>K: gosto</p> <p>P: tá...</p> <p>K: gosto de livro notícias babados fofoca ((risos dos colegas)) só pôr lá tô lendo... "namoro de Larissa Manuela terminou" POXA ((Matheus olha pra trás ver a reação da coordenadora)) já tô lá</p> <p>P: também vale ((rindo)) tá valendo</p> <p>((risos dos colegas))</p>
	<b>Por que você acha que algumas pessoas gostam de ler e outras não?</b>	<b>Você considera importante ler? Por que?</b>	<b>Que tipo de textos você considera importante?</b>
<b>Matheus</b>	<p><b>M:</b> tem muita gente que:: como diz ela ((Kethlen)) nunca pegou um livro pra ler... ou então tipo assim tem dificuldade e não quer tentar... tipo ah... eu sei ler mais ou menos só que eu dou uma travada e eu não quero tentar... isso só atrapalha porque:: se você não tentar ler você nunca vai conseguir aprimorar sua leitura</p>	((o participante não respondeu diretamente a essa pergunta))	<p>P: e que tipo de leitura você acha que é importante? que tipo de texto</p> <p><b>M:</b> éh::... informativo.. que eu gosto bastante e notícia</p>
<b>Raul</b>	<p>bom acho que vai de cada um né? mas eu... aconselho muito ler porque ler acalma a gente tipo quando eu acabo... cadê meu livro?</p> <p>P: ah é?</p>	<p>R: e também porque desperta bastante a imaginação... ensina a gente e... eu aconselho bastante ler</p> <p>P: é por isso que você acha importante? você ach/ (...)</p> <p>R: porque tipo como o Matheus falou é tipo ah eu não consigo ler tipo travo ((bate no livro que tem nas mãos)) leia tipo:: eu também era muito</p>	<p>P: e que:: tipo de textos você acha que são importantes pra todo mundo ler?</p> <p>R: bom... tipo informativo... noticiário e:: tem outros aí que dá informações e ensina...</p>

		<p>ruim em ler</p> <p>P: é?</p> <p>R: mas agora... eu tô melhorando</p>	
<b>Bernardo</b>	<p>é porque a pessoa ela::... às vezes ela não tem paciência de ler... ela não::... gosta de fazer/ de pegar o livro não consegue... e também tem gente como:: eles falaram... que tem dificuldade mas pra você parar de ter essa dificuldade você tem que começar a ler... ( ) se você tem dificuldade e começar lendo um desse daqui ((mostra um livro grosso))... tem que pegar um gibi::... alguma coisa assim::... porque assim que você vai começando você vê... se você aprendeu a ler e daí você gostou aí você já pode começar a ler um livro</p>	<p>eu acho que lendo a gente amadurece o conhecimento a gente::... a gente... ... me sumiu a palavra ((fala rindo)) a gente consegue inventar várias coisa... a gente aprende bastante lendo</p>	<p>informativo... jornal...</p>
	<b>Por que você acha que algumas pessoas gostam de ler e outras não?</b>	<b>Você considera importante ler? Por que?</b>	<b>Que tipo de textos você considera importante?</b>
<b>Luana</b>	<p>ah que acho que vai de cada um... tem gente que tem preguiça de ler.. tem gente que tem medo de ler e errar essas coisas... tem gente que:: como a Kethlen falou fala que não gosta de ler mas nunca pegou um livro pra saber... essas coisas</p>	<p>porque você treina a leitura... você consegue ler melhor.. você tem conhecimento das coisas também... fica com a mente mais aberta</p>	<p><b>P:</b> que tipo de livro?</p> <p><b>L:</b> ah encicopl/ enciclop ((risos))</p> <p><b>P:</b> enciclopédia?</p> <p><b>L:</b> isso... livros informativos assim...</p> <p><b>P:</b> sim.. literatura?</p> <p><b>L:</b> é... ((balança a cabeça de uma lado a outro indicando 'mais ou menos')) um pouco assim...</p> <p><b>P:</b> mais ou menos? um pouco</p> <p><b>L:</b> é</p>
<b>Caio</b>	<p>C: olha... é assim...eu acho que tipo::: tem pessoas que gostam tem pessoas que não gostam... as pessoas que não gostam elas nunca devem ter pegado tipo um livro que elas realmente gostem de ler... que elas realmente...</p>	<p>P: entendi... tem a ver/ mas cê acha que é importante ler? literatura por exemplo que que cê acha?</p> <p>C: ah eu acho que é importante ler sim só que::...</p>	<p>um livro informativo pra você aprender mais sobre aulas.. essas coisas... matemática.. português e tals</p> <p><b>P:</b> certo</p>

	<p>gostem do assunto... que nem/ que nem o Bernardo falou cê tem que começar com uma coisa simples quadrinhos que você consegue ver as imagens e tal... que nem vamos ler sobre um livro de tubarão essas coisas (que) você gosta... se você pegar um livro que você gosta você vai acabar pegando gosto naquilo lá que você faz... aí isso que tipo::: que eu acho a diferença que às vezes as pessoas que não gostam/ muitas pessoas não pegam os livros que elas gostam pra elas mesmo lerem</p>	<p>porque você aprende muitas coisas às vezes com os livros que você não aprende na internet na televisão você ficando lá sem fazer nada entendeu? se você tá sem fazer nada você pega um livro pra ler separa um pouco do seu tempo vai ler</p>	
--	---	--	--

Fonte: Autora.

Para os adolescentes, os motivos que levam uma pessoa a não gostar de ler estão relacionados à disposição do indivíduo: preguiça, falta de interesse, dificuldade de ler, falta de paciência e, inclusive, uma questão de gosto pessoal. Em seu estudo de caso etnográfico, Aliagas Marín (2008, p. 09) observa que o participante de sua pesquisa “justificava sua resistência” à leitura expondo motivos muito similares, tais como, a preguiça, a falta de iniciativa e sua inclinação a abandonar os livros antes de concluir sua leitura. A pesquisadora compreende que se trata de um perfil estereotipado, socialmente atribuído àqueles que “leem pouco” (segundo padrões de frequência não muito explicitados) e aos “maus alunos”, aos quais costuma-se outorgar atributos que denotam faltas, déficits e tendências circunstanciais, isto é, comportamentos que podem ser transformados.

A exemplo disso, alguns dos adolescentes participantes de nossa pesquisa também parecem compreender a “falta de leitura” como um hábito suscetível à mudança e, nesse sentido, apresentam propostas didáticas e estratégias para que uma pessoa tome gosto pela leitura e desenvolva o hábito de ler. Bernardo, por exemplo, sugere uma progressão de leituras partindo do que considera mais fácil, baseando-se na extensão do texto, “[...] tem que pegar um gibi::... alguma coisa assim::...[...]", para um texto mais extenso, e toma em suas mãos um livro de aproximadamente 300 páginas para exemplificar o que considera que um leitor habitual leia usualmente. Proposta que mimetiza a forma como a escola organiza o ensino a partir de níveis de dificuldades.

O discurso escolar é também referenciado nas considerações de outros participantes. Quando Luana afirma “[...] tem gente que tem medo de ler e errar [...]” está certamente resgatando uma prática escolar de leitura em voz alta, e em seguida prescreve: “[...] porque você treina a leitura... você consegue ler melhor [...]”. Matheus, por sua vez, usa o verbo

“travar” no sentido de gaguejar (“só que eu dou uma travada e eu não quero tentar... isso só atrapalha”), assim como Raul (“ah eu não consigo ler... tipo travo”), referindo-se a mesma prática por um aluno com dificuldades de leitura. Nesse sentido, à leitura atribui-se o papel de objeto de ensino, que pode ser aprimorado pelo exercício escolar, com consequências para o desempenho oral, uma prática distintiva do espaço escolar.

Quando lhes foi perguntado se achavam importante ler, relacionaram a leitura à aprendizagem, ao ensino ao desenvolvimento do raciocínio e da imaginação e, nesse sentido, consideraram que os textos informativos, incluindo jornalísticos, enciclopédicos e didáticos, são os mais importantes. Quando a pesquisadora pergunta especificamente sobre a importância de ler literatura, Caio afirma ser importante e, em oposição à internet e à televisão, relaciona a leitura dos livros de literatura à aprendizagem, mas na sequência inclui os livros informativos e didáticos como mais importantes. Luana, por sua vez, afirma ser a leitura literária “um pouco” importante.

Com essas colocações, os adolescentes manifestam reconhecer na leitura escolar um papel relevante, vinculado ao conhecimento e à informação, embora suas preferências de leituras pessoais e suas práticas de leitura acenem para outra direção e não contemplem a literatura canônica, comumente preconizada pelas instituições de ensino.

Outra concepção surpreendida entre suas considerações foi o ato de ler associado à imagem de bem estar. Kethlen vincula a leitura à tranquilidade espiritual (“ler tipo:... acalma a alma... traz uma paz espiritual... muito bom”), tal como Raul, que também opina que ler acalma (“aconselho muito ler porque ler acalma”). Com respeito a essa compreensão, Abreu (2001) pondera que a maneira como a sociedade contemporânea atribui valores ao ato de ler foi socialmente construída a partir das ideias e imagens concebidas e difundidas a partir do final do século XVIII e ao longo do XIX, especialmente por meio de pinturas de reconhecidos artistas plásticos que retratavam a burguesia e seus costumes. Os retratos da época ilustravam cenas que outorgavam, sobretudo aos homens, posições sociais de poder e intelectualidade e às mulheres uma expressão contemplativa e serena, geralmente acomodados em ambientes elegantes e acolhedores, que inspiravam tranquilidade.

Em meio à discussão sobre o porquê de algumas pessoas afirmarem que não gostam de ler, Bernardo, Luana e Caio levantaram a hipótese de que um dos motivos seria, atualmente, a tecnologia.

**Bernardo:** [...] o mundo de hoje é muito ligado à tecnologia... eles não conseguem fazer outra coisa além de ficar ((olha pra Luana que o aplaude e sorri)) no

celular.. no:: computador... aí às vezes eles vão pegam o livro que eles falam é chato.. mas eles só estão tão acostumados a ficar mexendo no celular

**Luana:** o Bernardo falou que o mundo de hoje tá muito ligado à tecnologia e é verdade

P: você acha que isso impede ((a leitura))?

**Luana:** um pouco porque hoje o jovem só pensa em ficar no celular essas coisas aí e esquece os livros

((Caio levanta seu celular mostra e o joga no colo de Luana)) ((risos))

**Caio:** ah eu tipo::... impedir deve impedir mesmo porque as pessoas às vezes ficam naquelas séries lá “nossa que série da hora vou viciar todo dia”.. e às vezes ela acaba focando demais naquilo lá e esquecendo das outras coisas que tipo acaba sendo mais importante que aquela outra entendeu?

Diante destes comentários, a pesquisadora os questionou sobre o que costumavam ler no celular, quase todos disseram que mensagens do Whatsapp e publicações do Facebook. Kethlen destacou uma página do Facebook chamada “Citações”, que contém frases e textos curtos, em geral “românticos e depressivos” os quais não só costumava ler nos momentos em que estava sozinha em casa, como também interagiu escrevendo comentários e conselhos. As leituras digitais praticadas, de acordo com o que declararam os adolescentes, são, em sua maioria, de textos curtos e interativos. Sibilia (2012, 76) analisa que, “[...] os usuários desses meios encarnam uma subjetividade que não se constitui lendo, como costumava acontecer com as crianças-alunos de algumas décadas atrás, mas se gera na interface desses diferentes suportes.” e que pode incluir “a tentativa de se vincular aos outros [usuários] para dar coesão à experiência.”

Julia, que se manifestava pouco frente aos demais e havia se apresentado, em várias ocasiões, como uma pessoa que não lê, revelou uma de suas leituras vernáculas:

P: e você Julia qual é a sua relação com os textos digitais?

**Julia:** no meu celular eu tenho um aplicativo de livros ... mas eu leio de vez em quando assim mais ou menos... quando eu tô de cabeça vazia...

**Caio:** Wattpad<sup>81</sup>

**Julia:** é esse aí mesmo...

**Caio:** muito bom

**Julia:** é muito bom ele... e::: eu leio de vez em quando

Caio, também usuário deste aplicativo, contou que escreveu e compartilhou um livro que conta a história de um vampiro adolescente. Enquanto Julia, que havia dito que não lê, revelou ler frequentemente romances de cunho religioso.

**Caio:** eu escrevo meu livro lá eu tenho um livro lá... Legião de Vampiros [...]

<sup>81</sup> Wattpad, é um aplicativo para celular, tablete ou computadores que permite o compartilhamento de contos ou romances escritos pelos próprios usuários cadastrados. Ver: < [https://www.wattpad.com/?locale=pt\\_PT](https://www.wattpad.com/?locale=pt_PT) >

P: e você escreve nele também ou não? ((dirigindo-se a Julia))

**Julia:** não.. escrever eu não escrevo né? mas eu leio bastante...

P: ah é? legal... que tipo de histórias são?

**Julia:** tem conto... mais conto

P: mas os gêneros seria de terror.. de amor..? de... aventura?

**Julia:** religião eu acho

P: não entendi

**Julia:** religião

Julia, num primeiro momento, declarou que suas leituras neste aplicativo eram eventuais (“de vez em quando... assim mais ou menos”) e, posteriormente, possivelmente encorajada pelo fato de Caio, que se reconhecia leitor diante do grupo, ter avaliado positivamente o aplicativo, reformulou sua declaração e afirmou lê-lo bastante. Desde o primeiro contato com a pesquisadora, Julia definiu-se ora como uma pessoa que não lê, ora como alguém que lê pouco ou mais ou menos. Depreciou suas leituras vernáculas ao declarar que lia os textos no aplicativo quando estava “de cabeça vazia”, demonstrando não as reconhecer como legítimas. Ao declarar-se não leitora, o fez a partir do pressuposto de que os textos que lê, contos com viés religioso, e o suporte onde faz suas leituras, o celular, não a credenciam como leitora. Essa concepção, entretanto, não a impede de fazer sua própria seleção de leituras, à revelia do que é conceituado como leitura legítima pela instituição escolar.

É importante ressaltar que não há consenso sobre uma definição inequívoca e única de leitura e de literatura, seu conceito é cultural e histórico, a definição do que é legítimo, do que pode ser considerado literatura e leitura passam pela regulação de instâncias de poder e definem o que deve ser lido nas escolas (ABREU, 2006) e, por ser a escola a instituição por onde passam crianças, jovens e adultos de todas as classes sociais, culturais e econômicas, a adoção de um conceito fechado do que é literatura e leitura resulta no apagamento dos letramentos vernáculos e, por conseguinte, implica em consequências negativas às identidades. (STREET, 2006; KLEIMAN, 2010).

Isto posto, interessa-nos conhecer suas percepções a respeito de seus percursos individuais de leituras para compreender de que maneira esses adolescentes aderem ou rejeitam os discursos e as propostas escolares, em que medida o letramento escolar incide no apagamento dos letramentos vernáculos (ou não), dada as novas formas de relacionar-se com a leitura, e, finalmente, identificar os fatores que confluem para suas práticas de leitura. Dessa

forma, ao final da roda de conversa, a pesquisadora agendou com os adolescentes presentes a data e horário das entrevistas individuais para as semanas subsequentes.

## **4.2 A construção de suas narrativas**

As entrevistas semiestruturadas com os adolescentes foram organizadas em torno de eixos temáticos de modo que pudéssemos acessar suas percepções a respeito de suas práticas de leitura ao longo de suas histórias de vida, seus primeiros contatos com a leitura, tanto no âmbito familiar como no escolar, os significados por eles atribuídos às práticas sociais de leitura, os eventos e atores sociais que condicionaram tais práticas e que fomentaram e/ou fomentam suas práticas de leitura atuais. Dessa forma, se na roda de conversa procuramos conhecer suas concepções sobre o livro e a leitura a partir de uma situação coletiva, nas entrevistas individuais procuramos observar que aspectos de suas colocações são reiterados, quais são reformulados e de que maneira evidenciam fatores que confluem para suas práticas de leitura.

Apresentamos, dessarte, os percursos de leitura de cada um dos cinco participantes das entrevistas individuais, desde suas memórias de infância às suas práticas de leituras declaradas até o momento das entrevistas.

### **4.2.1 Caio: “Eu gosto de ler principalmente... bastante coisa, né?”**

Durante a observação participante, um dos principais interesses da pesquisadora foi conhecer as diversas maneiras como os adolescentes interagem com os professores e entre eles durante as aulas das diferentes disciplinas, sobretudo nas aulas da Sala de Leitura e de Língua Portuguesa. O primeiro contato com Caio havia sido durante a aula de Língua Portuguesa, em maio de 2017, sentada ao fundo da sala, a pesquisadora não pode deixar de notar que enquanto a professora fazia a correção oral de alguns exercícios do livro didático, Caio e sua amiga Andressa conversavam e compartilhavam um fone de ouvido.

[...] A professora senta-se à mesa e passa a explicar a correção para um pequeno grupo que se senta nas primeiras carteiras. Os alunos dispersam-se completamente. O aluno ao meu lado, Caíque, usa agora os dois fones de ouvido, aproveito para tentar uma aproximação e pergunto o que costuma ouvir. Me responde que *rap*, *reggae* e *funk*, e de vez em quando também sertanejo, mas que a maioria (dos alunos da escola) prefere



*funk*. Me levanto e vou conferir o que fazem outras duas alunas da fileira ao lado da janela. Nathalia e Gianne, compartilham um fone de ouvido e ouvem *funk*. Nas duas carteiras à sua frente, **Caio** e Andressa também compartilham um fone, por onde vazam as batidas de uma música eletrônica, percebem que estou prestando atenção e me sorriem. Érica, que debruçada sobre a mesa parecia dormir, na verdade usa um fone e ouve Justin Bieber cantar *Despacito*.

(Notas de campo – Aula de Língua Portuguesa, 22 de maio 2017)

Esta canção, do cantor porto-riquenho Luis Fonsi, foi a oportunidade para que a pesquisadora pudesse estabelecer uma relação de afinidade com um possível participante da pesquisa. Ao tomar conhecimento de que a pesquisadora já havia dado aulas de espanhol, Caio pediu que o ensinasse a traduzir e a cantar *Despacito*. A partir de então, passou a aproximar-se, fazer brincadeiras, mostrar-se mais desinibido e até ensaiar algumas coreografias com a canção. Foi nessa ocasião que a pesquisadora tomou conhecimento de que Caio fazia parte do projeto “Ocupação da Sala de Leitura”, era um dos alunos-mediadores de leitura para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no período da tarde, e o abordou para participar da pesquisa. Quando perguntado se gostava de ler, respondeu enfaticamente que “sim”, em seguida hesitou, respondeu “mais ou menos” e pôs-se a rir. O que pareceu ser uma reformulação diante de sua possível participação na pesquisa.

Sua entrevista seria a primeira a gravarmos, em 14 de agosto ao meio-dia. Porém, no dia marcado, ao encontrá-lo horas antes no intervalo das aulas, a pesquisadora tomou conhecimento de que Caio havia se esquecido completamente da entrevista e agendado consulta com a dentista para este mesmo dia. A entrevista, desse modo, foi remarcada para quatro de setembro no mesmo horário da anterior. Confirmada sua presença para a segunda data, solicitamos uma sala onde não houvesse aulas no período da tarde.

Suas memórias e identidade são frequentemente ligadas ao lúdico e ao humorístico, o que foi possível notar já nos primeiros contatos, inclusive na maneira como se apresentou à entrevistadora:

P: como que você é na sua família... quem é você na sua família?

C: ah eu sou um garoto divertido que gosta de fazer piada sabe? que sai lá:/ com aquela lá piada do tio do:: “se é pra vê ou se é pra comê”... ((risos)) aí eu sou aquele lá que gosta de fazer piada quando tá na festa de família e tals...

Na ocasião da entrevista, Caio vivia com sua mãe e quinzenalmente visitava seu pai e irmã mais velha, que tinha então 20 anos e havia trancado o segundo ano do curso de medicina. Sua mãe graduou-se em Gestão Financeira e quanto ao seu pai não sabia dizer se havia feito o curso superior, mas estava seguro que havia completado o Ensino Médio. Tinha 12 anos e era o aluno mais jovem entre os três oitavos anos, isso porque foi alfabetizado aos cinco anos em uma escola privada, onde estudou até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Aos oito anos, transferiu-se para o Centro Educacional – CEU Aricanduva, onde estudou por dois anos e iniciou seus estudos na atual escola aos dez anos, no sexto ano do Ensino Fundamental. Seu percurso escolar, porém, iniciou-se no Japão, onde viveu por três anos, de um aos quatro anos de idade, seus pais o matricularam em uma creche para filhos de imigrantes brasileiros. Em seu depoimento sobre essa experiência, as imagens de sua primeira infância foram reconstruindo-se, e nesse momento pode revisitar suas primeiras experiências com a leitura:

- C: ah era uma creche né? e ficava uma moça.. e ficava só... ((rindo)) sem fazer nada lá... aí eu lembro que eu entendia os desenho... assistia desenho japonês eu entendia o que eles falavam... nossa mas eu não sei explicar como eu entendia mas eu entendia
- P: então na creche... o que você fazia na creche... você lembra?
- C: nada.. eu não fazia lição era só papel desenho e pintar...
- P: sim... e tinha leitura lá na na... ness/ nessa creche?
- C: ah eles faziam uma roda com a gente assim... mandava todo mundo sentar nuns pufe que tinha lá... que era coisa de:: de cor... nossa era/ nossa no::::ssa... que legal..... lembrei de um negócio assim... era uns pufe assim sentado aí vinha uma pessoa e ficava sentada lá na cadeira... num num:: pufe assim no meio... ficava contando história assim... só que o pufe ele tinha:: ele num::/ não era um pufe normal ele tinha um negocinho assim embaixo que ele girava... aí tipo... sabe aquelas cadeira que gira? ele ficava assim lendo a história e girando pra tipo:: ele olhar pra cara de todo mundo... é... era muito legal

Embora fosse muito jovem durante o período que viveu no Japão, as memórias do âmbito escolar recompõem-se como uma colagem de fotos sobrepostas, na qual as partes à mostra revelam uma infância de acesso a bens culturais (“assistia desenho japonês eu entendia o que eles falavam” / “era só papel desenho e pintar” / “ele ficava assim lendo a história e girando”) que grande parte dos jovens do seu meio social atual não tiveram.

Do período que viveu no Japão suas recordações mais marcantes, porém, foram os momentos em família, mostrou à pesquisadora uma foto, em seu celular, em que brincava na neve com seus pais e irmã mais velha. Recordou também de quando tinha aproximadamente dois anos de idade e visitaram o parque da *Universal Studios*, em Osaka, sobre o qual ainda guarda na memória alguns detalhes. Quando perguntado se tinha livros infantis nessa época, disse sem muita certeza que não, mas lembrou que na época seu pai, que é descendente de japonês, lia muito *mangá*<sup>82</sup>, mas na ocasião da entrevista já não costumava ler por falta de tempo.

<sup>82</sup> Os *mangás* são histórias em quadrinhos de origem japonesa, que movem o mercado editorial japonês e têm sido amplamente difundidos entre os jovens brasileiros, sobretudo a partir da década de 1990. Disponível em: <

Assim que chegou ao Brasil, foi matriculado em uma escola da rede privada, onde estudou dos cinco aos sete anos de idade, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Dessa escola, inicialmente, recorda alguns eventos:

- P: e como que era? você se lembra das atividades da escolinha?
- C: ah no primeiro ano foi quando eu... a professora começou a dar atividade que a gente tinha que aprender a ler e escrever né? ela falava o “L” mais “A” é igual a “LA” ((risos)) era meio estranho
- P: e tinha leitura de livros infantis ou...?
- C: ah aí a partir da segunda e terceira série a gente já começava a ler [...]
- P: na escola você não lembra... primeiro ano... segundo...
- C: não/ sim eu lembro que tipo eu aprendi a ler e que a professora passava na lousa... eu lembro o nome da minha professora... Simo::ne... eu lembro um monte de coisa mas tipo... mas eu não sabia/ não lembro como era as atividades de leitura...

A reconstrução de suas memórias de infância oscilam e vão compondo-se à medida que é interpelado e vai narrando suas histórias. Das lembranças da primeira escola brasileira, onde cursou do primeiro ao terceiro ano, trouxe inicialmente um evento da alfabetização, desse letramento recorda a lousa, a professora, o dever (“tinha que aprender a ler e escrever né?”). Caio se diverte ao descrever a alfabetização de forma caricata (“ela falava o “L” mais “A” é igual a “LA ((risos)) era meio estranho”). Seu estranhamento nos dá mostra de que tem ciência de que certas práticas escolares não são usuais em outras esferas, são exclusivas do âmbito escolar, e apresentam como disfuncionais.

Num primeiro momento, não havia relacionado a prática de letramento escolar à leitura de livros, porém, mais adiante, depois de motivado pela pergunta da pesquisadora, voltou a afirmar sua percepção a respeito desse período escolar.

Algumas práticas escolares, designadas por Anne-Marie Chartier (2000) como “fazeres ordinários”, estão incorporadas ao cotidiano de sala de aula de tal forma que são tomadas como triviais, como parte do fazer pedagógico e acabam por torna-se invisíveis. Nossa hipótese é a de que, ao não se recordar das práticas de leitura dos anos iniciais do Ensino Fundamental quando inicialmente interpelado, Caio as tenha vinculado a essas práticas “ordinárias” de ensino-aprendizagem escolar e, por este motivo, não as tenha destacado.

Mais adiante, quando indagado sobre as leituras em família na primeira infância, consegue lembrar-se também de uma leitura escolar desse período.

- P: alguém contava histórias pra você quando você era pequeno ou não?

C: ah assim história não... não história não... a não ser tipo... qualquer um? na escola tipo me contavam o do Chapeuzinho Amarelo tinha Chapeuzinho Verde... tinha vários Chapeuzinhos

Embora, de acordo com seu depoimento, tivesse acesso a produtos culturais na infância, incluindo livros infantis, a prática da leitura desses livros pelos adultos para as crianças não era um hábito em sua casa. A “contação” de histórias era uma atividade escolar da qual recorda parcialmente. Um dos livros infantis que mais lhe marcou deveu-se a um pedido seu diante do produto na loja e, ao mencionar este livro, o primeiro que recorda é o nome de uma personagem secundária, Sininho.

P: o que você lembra do seu primeiro contato com livros de histórias?

C: ah éh::... o negócio da Sininho lá que eu esqueci o nome... [...]

P: Peter Pan?

C: é isso... foi o primeiro livro que eu li foi Pet/ Peter Pan eu acho...

P: ah é? quantos anos você tinha?

C: ah sei lá uns seis ou sete anos é bem antigo

P: ah é? você leu ou alguém leu pra você?

C: não... eu li

P: e esse foi o que mais te marcou ou não? ou foi o primeiro mesmo?

C: foi o que mais marcou... gostava de Peter Pan... engraçado que eu queria a continuação só que nunca tinha ((risos))

P: como era esse contato com esse livro ele era seu... ele... como é que ele apareceu?

C: ele era meu eu falei “mãe... eu quero o meu livro” ((risos)) ia lá: ((na loja)) eu via o livro assim “mãe eu quero.. é meu” aí ela comprou pra mim aí eu lia todo dia umas cinco páginas

O fato de estar em uma livraria e ter a oportunidade de escolher um livro, lhe abria a possibilidade de escolher algum título já conhecido da prática escolar, como por exemplo, Chapeuzinho Amarelo<sup>83</sup>, cujo título e autoria são bastante legitimados e difundidos no meio escolar, e que fez parte de suas primeiras leituras escolares, tal como havia mencionado anteriormente. Contudo, seu pedido de compra do livro ocorreu na mesma ocasião do lançamento do quarto filme<sup>84</sup> sobre a personagem Sininho, em 2012, e que por este motivo foram lançados toda sorte de produtos voltados ao consumo infantil, bonecos, cadernos, alimentos, livros etc. Isso nos leva a crer que o que motivou seu interesse por este livro em particular foi o apelo comercial de então.

<sup>83</sup> HOLANDA, Chico Buarque. Chapeuzinho Amarelo, São Paulo: Editora: Berlendins & Vertecchia, 1979, 36 páginas.

<sup>84</sup> Trata-se do filme Tinker Bell: O segredo da fadas (Secret of the Wings, 2012). Direção: Roberts Gannaway e Peggy Holmes. Disponível em: < <https://www.imdb.com/title/tt1217213/> > Acesso em 24 de julho de 2018.

Esse evento relativiza a afirmação da predominância dos letramentos escolares sobre as demais práticas sociais pois, dada a existência de diferentes letramentos vinculados a distintos contextos sociais e culturais (STREET; STREET, 2004) que concorrem com o letramento escolar, sua escolha nos sugere que embora seus pais tenham um relevante percurso escolar (sua mãe o Ensino Superior), as leituras legitimadas nesse âmbito não são prioridade. A escolha de Caio, nesse sentido, reafirma que as formas de participação infantil nas práticas discursivas familiares ocupam papel fundamental nos modos como as crianças relacionam-se com a cultura letrada (HEATH, 2004).

Quanto ao período que estudou no CEU Aricanduva, do quarto ao quinto ano, Caio esboça uma imagem diferente a respeito das práticas de letramento desta instituição:

- P: eu não sei como funciona o CEU... você lembra como é que era?
- C: uhn uhn... só que tipo:: era tipo dois prédios.. era o CEU Aricanduva que eu estudava... era um prédio que era da escola e um prédio onde ficava a quadra e tals... aí:: e umas salas extras ... a gente às vezes ia pras salas extras ... brincava com as coisas... lia... aí à tarde a gente descia lá ... ficava nos banco.. fazia uma roda ... lia.. aí ia pro parque... lia... aí ia pro outro... lia também ((risos))
- P: ah é?
- C: mas tipo não era só ler também a gente apostava corrida e tal um monte de coisa né? ... como/ como (era nossa) época de ler então a gente lia bastante

Caio, num tom chistoso, repete várias vezes o verbo ler (“lia...”) empregando um tom de voz monótono para expressar que no CEU havia muitas atividades de leitura, lia-se todo o tempo e em todos os espaços, mas atribui a essas leituras o caráter de um fazer escolar ao dizer que era “época de ler” e por isso liam bastante. Essa observação não imprime uma percepção negativa de Caio com relação à instituição, uma vez que havia afirmado ser “muito legal” que dessem livros na escola. No entanto, da mesma forma que em relação à escola anterior, não recorda nenhum evento e nenhum livro em especial deste período.

A partir do sexto ano do ensino fundamental, Caio passou a estudar na EMEF, escola-campo de nossa pesquisa e, como é de conhecimento geral, a passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental impõe aos estudantes significativas mudanças na rotina escolar, a quantidade de professores, o currículo, a variedade de disciplinas, a grade escolar e, em muitos casos, até mesmo o horário das aulas. Para Caio, todavia, a mudança do quinto ano no CEU Aricanduva para o sexto ano na EMEF, não o impactou de forma significativa e sobre as práticas de leitura, observa:

- P: e aí no sexto ano aqui você estranhou quando você chegou?
- C: não ... não muito

- P:** e como foi a atividade de leitura na/no sexto e sétimo ano?
- C:** bem pouca... era mais leitura de livro mesmo livro da escola ((risos))
- P:** livro didático você tá dizendo?
- C:** é
- P:** e como que são essas leituras?
- C:** ah sei lá tipo... é nas outras matérias nem tanto mas é em português é bastante que a gente lê tipo... “Ronaldinho está brincando! Olá, dê oi pra ele!” ((risos)) “O que que Ronaldinho está fazendo?” aí a gente tem que responder “brinca::ndo”... tipo não é assim mas... um exemplo

De forma bem humorada, nesse excerto Caio faz uma crítica à maneira como o texto é explorado no livro didático para a prática de leitura escolar, que limita-se à busca de informações explícitas no texto. Novamente faz a separação entre os fazeres escolares (“mais leitura de livro mesmo livro da escola”) e aquilo que vivencia em sua vida fora da escola. Dessa forma, não vincula as experiências escolares à leitura de fruição, à leitura literária, e, em certa medida, avalia a leitura escolar a partir da frequência (“bem pouca”) e do tipo de tarefa que lhe propõe, que abarca textos de caráter descritivo, destituídos de função sociocomunicativa (Ronaldinho está brincando!...), que demanda dos alunos a mera localização de conteúdos objetivamente inscritos nos textos, como bem diagnosticou Marcuschi (2002, p. 54), quando da análise de perguntas de compreensão de textos em livros didáticos Sua compreensão das aulas de Língua Portuguesa durante o oitavo ano, aparentemente não sofreu grandes mudanças.

Quando interpelado sobre o que aprendia nas aulas, destaca a ênfase na gramática e na localização de elementos textuais explícitos no texto, assim como havia indicado anteriormente.

- P:** o que você aprende em aula de língua portuguesa?
- C:** ... ((risos)) a não falar mais “vamo” ((risos))
- P:** não falar “vamo”?...
- C:** é... não falar mais “vamo”... mentira/ eu aprendo um monte de coisa tipo:: verbos... pronomes...
- P:** como que são as leituras da aula de língua portuguesa?
- C:** ah geralmente é leitura de livro didático mesmo né? ((fala rindo)) que nem aquela hora eu te falava é tipo... é tipo um exemplo que não existe né? “Joãozinho está fazendo o que? BRINCA::NDO... O que Joãozinho está fazendo? BRINCA::NDO... ((risos))
- P:** ah:: as perguntas são mais ou menos assim?
- C:** é/ não não são ASSIM.... é um/ é tipo um texto... e tem perguntas baseadas no texto entendeu?
- P:** sim... mas aí são perguntas que você procura no texto a resposta ou não?
- C:** isso... isso...

Em sua descrição geral da prática de letramento das aulas de Língua Portuguesa, delineia-se a prescrição do uso da língua que vai ao encontro do que é socialmente valorizado, da padronização, segundo ditam os letramentos autônomos. Essas práticas visam “corrigir” as formas não-padrão das práticas discursivas no intuito de preparar o aluno para que este possa ajustar-se ao modelo dominante (STREET, 2004).

Contudo, Caio demonstra ter conhecimento da variação do uso do registro informal para o formal segundo as diferentes situações de fala (“não falar mais ‘vamo’.../ “tipo:: verbos... pronomes”). Tampouco parece desconsiderar suas leituras vernáculas. Ao contrário disso e diferente de Julia, faz uma separação do que seja a leitura de fruição em sua vida cotidiana, seu percurso de leituras privadas, e a leitura escolar que, para ele, ocupa outro lugar, é legitimada e está vinculada a uma leitura utilitária, como quando na roda de leitura afirma ser importante ler “um livro informativo pra você aprender mais sobre aulas.. essas coisas... matemática.. português e tals”. E ao mesmo tempo considerar que a escola oferece “bem pouca” leitura, uma vez que não são as mesmas que faz fora da escola e voluntariamente.

Com relação à predominância de algumas leituras na escola em detrimento de outras, Abreu (2006), observa que:

A capacidade de legislar dessas instâncias é, portanto, bastante grande. Mas não é total. Muita gente não tem a menor ideia do que se passa nas academias, escolas e universidades. Muita gente sabe o que se passa, mas não está nem aí. Cada grupo social e, principalmente, cada grupo cultural tem um conceito sobre o que seja literatura, e tem critérios de avaliação próprios para examinar histórias, poesias, encenações, músicas etc. (ABREU, 2006, P. 109)

Caio insere-se nessa descrição, tem consciência de que existem leituras socialmente reconhecidas, as valora como “importantes”, mas constrói seu próprio percurso de leituras paralelas às atividades escolares.

As duas instâncias escolares diretamente implicadas nas práticas de letramento e ensino-aprendizagem da língua materna da escola-campo são as aulas de Língua Portuguesa e da Sala de Leitura, logo, pareceu-nos pertinente abordar as percepções de Caio com relação também às práticas de letramento da Sala de Leitura, a fim de compreender como significativas práticas.

P: que que você aprende na sala de leitura?

C: ah sobre te::mas sobre::... várias coisas né? tipo:: Frida Kah::lo não é tipo só com caso de leitura né? mas também aprende leituras... a gente lê bastante coisa

Caio afirma aprender sobre “temas”, “várias coisas” e “Frida Kahlo”, logo complementa que não se trata “só com caso de leituras”, o que nos faz supor que quando refere-se à leitura a relaciona à textos de ficção e sendo o livro Frida Kahlo<sup>85</sup> uma biografia, trata dos “temas”, ou seja, sobre feminismo e questões de gênero. Este último havia sido abordado pelo Plano Anual de Ação de diversas disciplinas da escola-campo daquele ano. Em seguida retifica, “a gente lê bastante coisa”, no sentido de expressar que não se trata somente de leituras literárias, mas que outras leituras estão aí incluídas. Apesar de não haver avaliação formal na Sala de Leitura, tarefas ou cadernos, em algumas considerações sobre o letramento escolar, Caio deixa transparecer alguns pressupostos impregnados pela forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) em torno das propostas de letramento do POSL.

- P: que que você leu esse ano?... na sala de leitura
- C: o livro da Frida Kahlo...
- P: livro da Frida Kahlo?
- C: é inclusive eu entreguei esses dias pro professor Eduardo
- P: mas você tomou empresta::do ou foi/ fez parte da a::ula como é que foi isso?
- C: não é que:: era um... uma... um dia teve um negócio pra ler aí foi uma apresentação que::... uma apresentação não... foi um negócio que o professor... Eduardo deu pra gente fazer... aí cada um escolhia um li::vro cada dupla escolhia o mesmo livro pra ler em casa pra responder umas pergunta
- P: mas como eram essas perguntas é como na aula de língua portuguesa?
- C: ele não fez as perguntas ainda ((risos)) só esperando... aguardando as perguntas
- [...]
- P: ah entendi... mas a escolha desse livro como é que foi?
- C: ((finge tossir e supostamente imita a voz do professor)) OPA vamos ler esse livro? bele:::za ((simula uma resposta coletiva de alunos)) ((risos))
- P: não... mas é sugestão do professor ou você::: como é que foi?
- C: não a gente escolheu sozinho
- P: ah voc(...)
- C: mas tipo não tem uma coisa certa porque a gente escolheu... mas a gente escolheu ((risos)) eu escolhi
- P: ele deixou livre... não?
- C: é ele deixou tipo vários pares de livros assim no chão... e mandou cada um... cada dupla escolher um par ((de exemplares do mesmo livro))
- [...]
- P: e tem um período pra ler ou não?
- C: ... tem... até ele fazer as perguntas ((risos))

---

<sup>85</sup> FINK, Nádia; SAÁ, Pitu. Frida Kahlo: para meninas e meninos. Coleção Antiprincesas. vol. 1. Florianópolis: Editora Sur Livro, 2015, 26 páginas.



- P: e quando são as perguntas  
 C: não sei... ele não falou ainda  
 P: não falou? entendi...  
 C: nem sei se ele lembra ainda dessas perguntas... ( )  
 P: ((risos)) ah você acha que ele esqueceu? ((fala rindo))  
 C: será que ele fez? é que faz duas semanas que eu não vou pra aula então não sei se ele fez...

Caio referia-se à sessão de empréstimos de livros<sup>86</sup> que é uma das propostas do Leitura ao pé da Letra: caderno orientador para ambientes de leitura (SÃO PAULO, 2012). Na sua descrição, há alguns implícitos. Primeiro refere-se a uma escolha que não é livre, e, nesse momento, recorre ao discurso reportado, trazendo a voz do professor e simulando a conversa com os alunos (“...OPA vamos ler esse livro? bele:::za”), pois as obras já haviam sido pré-selecionadas pelo POSL. Caio parece não compreender a razão da atividade de empréstimos de livro, quando explica: “mas tipo não tem uma coisa certa porque a gente escolheu... mas a gente escolheu”. Segundo, indica que a finalidade da leitura é para responder a perguntas feitas pelo POSL, as quais desconhece, e não por alguma motivação e interesse dos alunos. Essas discussões pós-leitura, de acordo com o previsto no caderno orientador, privilegiam a subjetividade do aluno e o POSL nesse contexto assume o papel de mediador, fazendo perguntas somente quando necessário e para estimular a reflexão em torno das leituras dos participantes. Entretanto, Caio, parece aguardar que o professor lhes faça perguntas de compreensão do texto lido, tal como nas aulas de Língua Portuguesa.

O primeiro livro infantojuvenil lido por Caio pertencia ao acervo pessoal de sua irmã, que possuía a coleção completa da saga de Harry Potter. Mas, da maneira como se referiu a esta obra, sua leitura não pareceu tê-lo empolgado tanto.

- C: eu demorei um ano pra ler ((risos))  
 P: mas por que? você demorou um ano porque achou difícil ou o que foi?  
 C: era preguiça ((risos))

Além da facilidade de ter o objeto livro à sua disposição, a recorrência dessa obra e a alusão a seus personagens na grande mídia nos sugere que sua leitura foi motivada pela curiosidade. Por outro lado, os desdobramentos desse tipo de obra em diversos canais, amplia as possibilidades de leituras que não se restringem ao livro impresso. E, tendo acesso a mídias digitais e a outros produtos de consumo, Caio rende-se a outros tipos de leitura sobre a mesma trama através de outros canais (filmes, desenhos animados, videogames etc.), o que, por

---

<sup>86</sup> A atividade consiste em dispor, em um tapete ou mesa, um número de exemplares da mesma obra que contemple mais de um aluno para que, em uma data pré-definida, o grupo volte a reunir-se, discutir as obras lidas e, dessa forma, promover uma discussão nos moldes do Clube de Leitura (SÃO PAULO, 2012).

influência do discurso escolar, designa como “preguiça”. Essas práticas refletem-se em suas leituras mais recentes:

- P:** [...] e atualmente que tipo de leitor você é?
- C:** eu gosto de ler principalmente.. bastante coisa né? eu leio ... eu leio::: gibi eu leio::: coisa de youtuber/ eu gosto de livro de youtuber ... eu gosto de:: livro normais tipo eu já li alguns Percy Jackson da minha irmã...
- P:** você falou youtuber, mas youtuber é vídeo
- C:** não.. sim mas é alguns também têm livro tipo a Kéfera, a KÉfera tem três livros [...]
- P:** você já leu qual?
- C:** eu já li os três  
[...]
- P:** o que conta esse livro da Kéfera? é uma biografia?
- C:** isso... conta como ela era criança sofria bullying na esco::la<sup>87</sup> ...tals e muita coisa AÍ ELA lançou o primeiro e o segundo livro que era sobre ela e o terceiro é uma história que ela inventou entendeu?
- P:** sei... e você se identifico::u com esse tipo de leitura... como é que foi?
- C:** ah não né? não sei... não.. acho que não.. MAS É UMA COISA que eu gosto sabe? [...]
- P:** ah é? e como que é essa história? você lembra?
- C:** é de uma menina bem levada que fala muitos palavrões ((fala rindo)) no livro ela::: bem ousada mesmo... mandava os outros pa::: pii ((imitando censura sonora)) aquele lugar lá ((fala rindo))...
- P:** mas tinha palavrão no livro?  
[...]
- C:** o que mais fala lá é palavrão ((fala rindo))  
[...]  
é:::... é livro bem de adolescente esse eu gostei bastante  
[...]
- P:** esse cê leu quando?
- C:** é::: ...não faz muito tempo não ..faz um mês mais ou menos que eu terminei de ler ele...  
[...]
- P:** e f/ e:: esse foi o último livro que cê leu ou não?
- C:** hã hã.....até que eu li rapidinho me surpreendi também do tempo que eu li porque tipo eu me interessei tanto nesse livro de história que eu lia uns umas dez páginas por dia

Ao mencionar a variedade de suas leituras, Caio parece construir uma “taxonomia literária”. De um lado, os gibis e livros de *youtubers*, textos de leitura rápida, onde predominam as imagens e a linguagem coloquial, que o faz avaliá-los como “livro bem de

---

<sup>87</sup> BUCHMANN, Kéfera. “Querido dane-se”. São Paulo: Cia da Letras, 2017, 200 páginas.

adolescente”. E de outro, classifica como “livros normais”, obras como Percy Jackson, um *best seller* que compõe uma saga que, assim como Harry Potter, é reproduzida em outras linguagens e internacionalmente reconhecida. Caio, nesse excerto, demonstra reconhecer que há certas hierarquias socialmente construídas, inclusive entre as leituras que escolhe para se distrair. Em nenhum momento as compara com as leituras escolares, nem mesmo com aquela que ele selecionara na Sala de Leitura, o livro sobre Frida Kahlo. Essa leitura, para ele, corresponde a uma outra categoria de valores, a das leituras escolares, o que nos faz retomar a afirmação de Abreu (2006), sobre como alguns grupos hierarquizam as produções culturais que acessam:

[...] Não se trata de se esquivar de qualquer forma de julgamento ou hierarquia, até porque os grupos culturais avaliam suas próprias produções e decidem que há algumas mais bem realizadas que outras. O que parece inadequado, entretanto, é avaliar todas as composições segundo os critérios pertinentes à criação erudita. (ABREU, 2006, p. 111)

Entre as leituras que se classificam como “normais” para Caio, há os livros mais volumosos, que são também escolhidos em função de seu interesse pelo tema, nos quais se incluem histórias de ação e terror, em grande parte por influência do cinema. O último filme que havia assistido foi *Annabelle 2, A criação do mal*.

Essas colocações de Caio nos sugere um desvio do que diversos estudos anteriores apontam com relação à preponderância dos letramentos escolares sobre os letramentos de outras esferas socialmente menos legitimadas. Os quais advertem que as práticas de leitura no contexto escolar estão enredadas em hierarquias que, associadas às relações de poder, fomentam o apagamento dos letramentos situados (KLEIMAN, 1995, 2010; STREET, 2006; ZAVALA, NIÑO-MURCIA e AMES, 2004; STREET e STREET, 2004).

Caio, durante a entrevista individual e a roda de conversa não parece dar mostras desse apagamento, pois assume diferentes posições diante das propostas de leitura que se apresentam. Avalia que a leitura escolar é importante (“vai ler um livro informativo pra você aprender mais sobre aulas.. essas coisas... matemática.. português e tals”), mas também expressa seu estranhamento diante das maneiras peculiares de ler na escola (“O que que Ronaldinho está fazendo?” aí a gente tem que responder “brinca::ndo”) e, diante disso, transita entre as leituras de várias esferas e faz sua própria seleção de leituras particulares.

#### **4.2.2 Julia: “Às vezes a gente leva alguma coisa do livro assim pra nossa vida, né? Igual a bíblia”**

Julia já havia chamado a atenção da pesquisadora nas aulas da Sala de Leitura por sentar-se sempre fora da roda, atrás de algum grupo de alunos, quase sempre usando um capuz vermelho que lhe cobria parte do rosto e sempre esquivando-se das perguntas do POSL ou resistindo em responder a suas convocações. Mas o primeiro contato da pesquisadora com Julia foi durante uma aula de Língua Portuguesa.

[...] Cedo meu lugar a Celso<sup>88</sup> e me sento numa cadeira sem mesa ao lado de **Julia**, que senta-se na última mesa da terceira fileira, usa um capuz vermelho que lhe cobre a lateral do rosto e se mantém todo o tempo sem conversar com ninguém, apesar da intensa conversação dos colegas. Vagner, amigo de Breno, me pergunta se quero uma mesa, agradeço a gentileza e continuo apoiando o caderno de notas no joelho. Aproveito o momento em que Celso e a professora ainda estão resolvendo onde o aluno deve sentar-se e tento iniciar uma conversa com **Julia**. Pergunto se ela já havia feito os exercícios do livro no caderno, ela afirma que sim apenas balançando a cabeça afirmativamente e olhando-me de soslaio. Mas, numa rápida olhada, percebo que havia apenas copiado os exercícios do livro sem resolvê-los. Pergunto se ela gosta de Língua Portuguesa, **Julia** faz uma careta e responde meneando rápido a mão: “Mais ou menos”. Dou risada e comento que estou fazendo uma pesquisa sobre o que os adolescentes leem e pergunto se costuma ler, responde “não muito”, porque não tem muita paciência. Pergunto então se aceitaria participar da pesquisa e **Julia** responde que “acha” que sim. A professora retoma a explicação e interrompo a conversa para não atrapalhar a aula. [...] Logo após o aviso da professora, **Julia** pede ajuda à Mônica, que passa a explicar-lhe uma das atividades de gramática do livro, Taísa junta-se a elas e as três começam a fazer a atividade proposta juntas, cada uma em seu caderno.

(Notas de campo – Aula de Língua Portuguesa, 31 de maio 2017)

Após esse primeiro contato, as conversas seguintes com Julia foram somente para marcar uma data para a roda de conversa e no dia da roda, para indagar-lhe sobre sua disponibilidade de horário para a entrevista individual. Foi então que a pesquisadora tomou conhecimento de que Julia, na ocasião com 13 anos, vivia com seus pais adotivos e, no período da tarde, cuidava de sua sobrinha de um ano e meio de idade. Mas foi somente na entrevista individual que revelou que passou a viver com seus pais adotivos aproximadamente aos oito anos.

Sobre seus pais biológicos, não soube dizer seu grau de instrução, mas é possível inferir por seu depoimento mais adiante que nem Julia nem seus irmãos biológicos tiveram acesso a práticas de leitura em casa nesse período. Seus pais adotivos estudaram até o sétimo ano do Ensino Fundamental, sua mãe é costureira, seu pai, metalúrgico, sua irmã e seu irmão

<sup>88</sup> Neste dia, como toda quarta-feira, o oitavo ano B teve duas aulas de Português, a terceira e a quarta, o aluno Celso havia sido expulso da sala pela professora na primeira aula de Língua Portuguesa e, logo após o sinal, entrou na segunda aula sem pedir permissão. O que gerou um certo desconforto por parte da professora que, após uma breve discussão, exigiu que o aluno se sentasse longe dos colegas.

são casados, mas passam todo o dia na casa de seus pais, onde funciona a oficina de costura em que trabalham com a mãe.

Antes de sua adoção, quando ainda vivia com sua mãe biológica, chegou a frequentar a pré-escola e, posteriormente, dos seis aos oito anos de idade, passou por dois Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (SAICA)<sup>89</sup>, onde viveu com seus quatro irmãos menores, com quem já não tem mais contato desde que foi adotada. Foram mudanças significativas em um curto período de tempo, de tal forma que ao ser interpelada sobre suas leituras da primeira infância, conta:

- P: [...] quando você era pequenininha... tinha alguém que te contava histórias? ou você tinha acesso a livros infantis?
- J: não né? porque minha vida foi bem bagunçada né? por causa desses... dessas correrias de abrigo... aí eu não parava em um canto...
- P: mas no abrigo ninguém contava história?
- J: não... mas tinha... tinha bastante livro lá né? tinha um negócio assim... tinha tipo.. uma estante de livro... aí a gente ia e lia né? tinha uns livro lá
- P: ah é? você lembra de algum que tinha lá?
- J: não lembro...
- P: não lembra nenhum? livro infantil... você lembra algum?
- J: não
- P: mas não tinha lá entre as educadoras alguém que contava histórias... pras crianças?
- J: ((faz um ruído com a boca indicando que não))

A pesquisadora lhe pergunta sobre seus primeiros contatos com livros infantis sem delimitar exatamente qualquer período de sua primeira infância e sua resposta focaliza um momento preciso, os dois anos que passou aos cuidados de educadores e educadoras dos serviços de acolhimento, o que parece indicar que, de suas memórias da primeira infância, outras práticas e outras interações se fizeram mais presentes e mais marcantes, de forma que a leitura literária não ocupasse maior destaque. Não porque não houvesse livros à sua disposição, recorda a estante de livros que era manuseada pelas crianças do serviço de acolhimento. Quanto às práticas de leitura, porém, se houve, não foram recordadas. No entanto, seus primeiros contatos com a leitura literária, segundo seu relato mais adiante, já haviam ocorrido antes desse período, nas práticas de letramento escolar durante a pré-escola, tal como relata a seguir:

---

<sup>89</sup> O SAICA é um serviço municipal de acolhimento provisório para crianças e adolescentes, de zero a dezessete anos e onze meses de idade. As crianças e adolescentes que vivem nos serviços de acolhimento (anteriormente conhecidos como “abrigos”) são geralmente encaminhadas ao SAICA de sua região após alguma denúncia de maus tratos, negligência ou abandono sofridos por parte de seus pais ou responsáveis.

- P: [...] você chegou a ir pra pré-escola? [...]
- J: fui
- P: como é que era lá?
- J: era bem legal lá...mas quando eu ‘tava no prezinho eu ‘tava ainda com a minha mãe biológica
- P: uhn uhn
- J: aí eu ficava lá...um bom tempo lá né? ficava a tarde toda...[...]
- P: e tinha atividade de leitura?
- J: tinha... a professora que lia pra nós né? a gente sentava (...)
- P: como que era? você lembra?
- J: lembro... a gente sentava num tatame de:::... igual que tem na sala de leitura?
- P: de E.V.A.? sei
- J: é... a gente sentava... ela colocava no chão... aí ela mandava todo mundo ficar quieto né? aí ela começava a história... aí el/ ela mandava nós l/ ela lia e a gente ficava muito interessado né? ((fala sorrindo)) a gente queria saber o que era... aí a gente ficava cada vez mais interessado no que ela falava né?... na historinha...
- P: é mesmo? ela lia bem? era gostoso de ouvir?
- J: era
- P: você gostava de ouvir aquelas histórias?
- J: hã hã... que a gente ‘tava assim... num ambiente bem sossega::do assim... então envolvia... eu lembro assim... entendeu?
- P: isso daí você acha que te marcou?/ você lembra de alguma histó::ria dessas... dessas contações que ela fazia... de alguma história em especial?
- J: não lembro...
- [...]
- P: ah é? e a escola?... você lembra do espaço... assim da sala... como que e::ra...?
- J: era igual essa daqui só que acho que um pouco menor:::... e::: tinha as carteiras... ma/ mas na hora que ela ia ler...aí ela empurrava as cadeiras pro canto... e colocava a (a gente) no meio né?
- P: e só ela lia? vocês não falavam nada sobre a leitura?
- J: não
- P: “ah agora o lobo vai pegar::...” ((simula uma “contação” de história))
- J: não lembro...
- P: não tinha intervenção?
- J: é... não tinha... a gente ficava mais quietinho prestando atenção...

Em sua breve lembrança sobre os momentos de leitura literária desse período, Julia relata uma prática típica da leitura escolar, a professora lê mediante o silêncio das crianças e, desse contexto, ressalta a tranquilidade do ambiente de leitura e não a narrativa em si ou recorda do enredo de alguma obra ouvida nessas mediações.

A apreensão do sujeito sobre as coisas e os acontecimentos, segundo a perspectiva fenomenológica de percepção, está vinculada à sua própria causa, isso nos elucida que o momento vivido pelo sujeito, seus desejos e necessidades interferem na forma como e o que é apreendido e significado (NÓBREGA, 2008). À vista dessa concepção, compreendemos que o fato de Julia num primeiro momento responder que quando pequena não lhe liam histórias e mais adiante recordar uma das cenas da leitura pré-escolar, nos leva a considerar o contexto no qual se insere sua infância. As questões familiares são bastante relevantes em seu depoimento, de modo que a levam a qualificar essa etapa de sua vida como “bagunçada”, o que pode indicar um dos motivos pelos quais o ambiente “sossegado” tenha sido ressaltado e não a narrativa.

Ainda considerando a concepção fenomenológica de percepção como ação tangível, “é preciso enfatizar a experiência do corpo como campo criador de sentidos, isto porque a percepção não é uma representação mentalista, mas um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência.” (NÓBREGA, 2008, p. 142) Dessa forma, não se pode ignorar que fatores como a frequência dessas práticas de leitura nessa fase de sua vida, a forma como, neste caso, a professora significava estas práticas e, efetivamente, como as conduzia contribuíram para a forma como Julia as apreendeu, como as recorda, o que recorda e como as significa.

De acordo com seu depoimento, o tempo que passou no serviço de acolhimento coincidiu com o início do ciclo de alfabetização, o primeiro e o segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A alfabetização para Julia, no entanto, efetivou-se somente a partir do terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando passou a viver com sua nova família e a estudar na escola campo de nossa pesquisa, aos oito anos de idade.

- J:** o primeiro e segundo ano eu não estudei aqui né?... foi na escola particular... e lá:... eu não fiquei muito tempo... assim eu ficava o dia inteiro... mas era:... a gente era pequeno... a gente nem fazia muita coisa né? só brincava... era mais brincadeira... [...] aí eu só vim pra cá no terceiro
- P:** e aqui já era lição mesmo?
- J:** era  
[...]
- P:** você acha que teve muita mudança do primeiro e segundo ano pro terceiro pra você? ... teve uma mudança muito brusca?
- J:** teve... por causa que no segundo... primeiro e segundo a gente só brincava... mais nossas mães que faziam umas lições né? nós não... a gente não tinha assim leitura assim sabe? mas aí depois a gente veio pra cá:... eu vim pra cá né? acho que eu tive mais contato com a leitura... por caus(a) que a gente começou a le::r e escreve::r

De acordo com Julia, os dois primeiros anos do Ensino Fundamental foram tempos de atividades lúdicas, período também em que brincava com seus irmãos enquanto vivia no serviço de acolhimento, longe de seus pais. Ao referir-se às lições que os pais faziam, certamente faz menção a pais de outras crianças ou às educadoras dos SAICA, responsáveis por acompanhar e cuidar das burocracias escolares das crianças assistidas. A partir do terceiro ano, já vivendo com sua nova família, seu contato com a leitura é por Julia significado como instrumento de aprendizagem escolar (“acho que eu tive mais contato com a leitura... por caus(a) que a gente começou a le::r e escreve::r”).

Sobre as práticas de leitura dos anos finais do Ensino Fundamental, recorda o que foi dito por Kethlen na roda de conversa e menciona a leitura do livro “A Bolsa Amarela”. Embora sustente não ter se interessado em tomar emprestado o livro para lê-lo individualmente, ao recordar, assume uma posição positiva com relação a essa prática de leitura e afirma ter gostado. Essa reformulação ressalta que as formas como atribui significado estão em constantes transformações segundo sua historicidade, as práticas discursivas das quais participou ao longo de sua vida e a posição de sujeito que pretende assumir diante de seus interlocutores e, desse modo, nos parece ilustrar a afirmação de Street (2006, p. 466) de que o letramento não é único, é significado de “vários modos diferentes”, segundo as diferentes práticas em “diferentes contextos sociais”.

Sobre o oitavo ano, Julia descreve dois tipos de atividades de leitura das aulas de Língua Portuguesa, uma consiste em leitura em voz alta, feita pela professora, de algum texto que geralmente consta no livro didático para que os alunos escrevam em seu caderno o que entenderam da leitura. Esses textos escritos pelos alunos, contudo, não são lidos, compartilhados ou discutidos em sala.

**J:** e agora a gente tá entrando em::... começou em::... nas e/ em::... a professora lê um texto né?... que falava de:: fantasmas... pra gente reescrever o que entendeu...

A outra atividade descrita é a leitura silenciosa e individual do texto do livro didático para responder a perguntas de compreensão que constam no livro, essas respostas sim, são discutidas em sala. Dessa forma, infere-se que se trata da correção da tarefa, mas isso, Julia não detalha. Quando questionada sobre o que ela acha mais importante na aula de Língua Portuguesa, aponta para norma padrão e convenções (“o português correto” e “conjugações”).

**J:** o importan(te) de língua portuguesa é você saber o português correto né?

**P:** a gramática você tá falando?

**J:** é



- P: [...] o que que ela/ o que você ACHA que ela espera que vocês aprendam?
- J: ah... que a gente... aprenda o que ela passou né? que:: acho que sã:: as conjugações... e os outros né? tem bastante... ((conteúdo))
- [...]
- J: eu acho que é mais gramática... e meio leitura
- P: vocês escrevem também bastante?
- J: não muito... não vou falar que a professora passa muita coisa na lousa porque ela passa suficiente né?

Embora Julia tenha descrito as atividades de leitura das aulas de Língua Portuguesa, o que considera mais importante nessas aulas é o estudo da língua, isso porque, segundo seu relato, as aulas têm, em primeiro lugar, mais “conteúdo”, quando referidas à norma e convenções. Aponta, em seguida, para o tratamento da leitura, e quanto à escrita, avalia que a professora “não passa muito”, mas, “o suficiente”, referindo-se certamente à cópia de textos escritos pela professora na lousa.

No momento anterior ao excerto acima, quando a pesquisadora lhe pergunta o que acha mais importante das aulas de Língua Portuguesa, Julia confunde-se com a pergunta e responde sobre a Sala de Leitura.

- P: [...] o que que você considera importante na aula de língua portuguesa? o que que é importante?... “olha eu venho pra escola estudar língua portuguesa porque...”
- J: ah... eu venho... na sala de leitura porque eu acho que é mais importante... é a leitura né?
- P: na sala de leitura?
- J: é... por causa que:: a leitura a gente... a gente fica assim mais boa na leitura quando lê livro né? [...] a gente aprende mais lendo... acho que é isso

Julia considera a leitura o mais importante no estudo da língua materna, todavia, por não localizá-la nas aulas de Língua Portuguesa, desvia o foco para a Sala de Leitura. Entretanto, ler livros no contexto escolar é significado por Julia como instrumento de aprendizagem, ler para ficar “boa na leitura”, afastando-se do que é amplamente preconizado pelos documentos oficiais ou pelos diversos estudos nos quais se apoiam os currículos escolares, que associam a leitura à experiência estética da linguagem, à fruição ou à “construção da autonomia (...) sensibilidade e imaginação” (SÃO PAULO, 2012, p. 19). As leituras da Sala de Leitura, contudo, têm para Julia, ademais, um outro papel em sua formação.

- P: [...] quais são as coisas que você GOSTA na sala de leitura... das aulas e as coisas que você não gosta?

- J:** eu gosto do conteúdo... que o pastor:: p/ ai... que o professor passa coisa bem::: ... igual ele passou esses dia... do:: Doria lá né? que mandou o povo..<sup>[90]</sup>
- P:** das notícias de jornal?
- J:** é
- P:** você achou legal?
- J:** hã hã... gosto muito... e o que eu não gosto é:::... deixa eu ver... às vezes... deixa eu ver... que ele faz pergunta pra todo mundo né? aí quando chega em mim:::
- P:** ((risos))
- J:** não gosto
- P:** você não gosta? por que você não gosta de responder?
- J:** é eu falei né? que eu tenho... tenho medo de estar errado né? o que eu penso...
- P:** é mesmo?
- J:** é
- P:** você falou que gostou que ele deu aula sobre o jorna:l né? por que você acha que foi bacana isso?
- J:** é:: porque eu gostei do coiso né? do conteúdo que ele falou... e::: por causa que é a realidade né?
- P:** ah:: tá... que ele tava mostrando a realida::de... e você acha que... que que o Eduardo [POSL] tá buscando com isso? qual o objetivo que o Eduardo gostaria que vocês aprendessem... que que você acha?
- J:** ((fala rindo)) não sei...

Embora afirme desconhecer o objetivo das atividades das aulas, Julia, avalia positivamente o conteúdo, os temas abordados nesse ambiente. Cita como exemplo uma das aulas da Sala de Leitura, em que foram lidas em voz alta pelo POSL, ou por algum aluno convocado, algumas notícias exibidas na tela de projeção. Nessas aulas, durante e após a leitura, o professor lhes dirigia perguntas oralmente para animá-los à discussão. Além disso, o acesso a textos multimodais em torno de um mesmo assunto, em certa medida, possibilitava que os adolescentes se conectassem com temas mais atuais (“por causa que é a realidade né?”) ou mais próximos ao seu universo, como o uso de mídias digitais, páginas do Facebook e jornais digitais exibidos na tela de projeção, entrevistas em vídeo e reportagens gravadas a partir do celular.

<sup>90</sup> As aulas a que se refere Julia foram ministradas no início do terceiro bimestre e focavam a leitura crítica de notícias por meio da apresentação do mesmo fato através de diversas mídias, de diferentes discursos e ideologias. O fato em questão era sobre o confronto entre a Guarda Civil Metropolitana (GCM) e os ocupantes da Rua Major Diogo, que moravam embaixo do Viaduto Júlio de Mesquita. Confronto este que culminou em um incêndio no local. Uma das matérias usadas pelo POSL para as aulas foi: ALVES, Martha. *Prefeitura faz operação de retirada de sem-tetos na região central de SP*. Folha de São Paulo, Folha Digital – Cotidiano, 29 de jul. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/07/1905452-prefeitura-faz-operacao-de-retirada-de-sem-tetos-na-regiao-central.shtml>> Acesso em 12 de agosto de 2017.

Um outro aspecto que nos chama a atenção é a marca indelével da religiosidade que se manifesta em seu cotidiano, ainda que de forma acidental. Ao mencionar o POSL, se equivoca e diz: “[...] eu gosto do conteúdo... que o pastor:: p/ aí... que o professor passa [...]”. Essa troca acidental do uso da palavra “pastor” associa-se ao campo lexical religioso, empregado em seu cotidiano familiar. Em família, as conversas giram em torno de temas do dia a dia quase sempre permeadas pela orientação religiosa, sobretudo com seu irmão, pelo qual expressa grande afinidade e identifica-se.

**P:** [...] que tipo de assuntos vocês normalmente conversam em casa?... você... sua mãe seu pai... seus irmãos...

**J:** ah... meu irmão eu gosto de conversar com ele por caus(a) de filme... ele ama filme né? ele baixa as coisa tudo... [...] é... ele acha um filme lá... mas nós é mais filme e igreja né?

Ao longo de seu depoimento, as questões familiares apresentaram-se como decisivas em vários aspectos da vida de Julia, as mudanças de residência, de escola, de rotina e, por fim, o acolhimento por uma família que se mostra estreitamente conectada pela orientação religiosa.

**P:** na sua família vocês costumam conversar sobre alguma coisa... sobre a bíblia... ou sobre::: o que você lê....?

**J:** é... bastante assim... é que a gente fala bastante é da bíblia né? minha mãe fala bastante pra le::r livro... que ela que::: que:::... mas eu não gostava... eu não gostava de ler livro não... que ela falava assim quando chegava em casa...(...)

**P:** que tipo que cê tá falando que cê não gostava?

**J:** é que eu não lia livro...aí minha mãe chegava em casa e a minha mãe falava... “você não pega um livro pra le::r... que num sei que::”... aí ela falava né? aí depois eu comecei a ler... ela parou de falar né?

**P:** mas ((parou de falar)) porque você começou a ler a bíblia?

[

**J:** também...

**P:** ou outras coisas?

**J:** eu li um livro só... foi “A Culpa é das Estrelas” que eu li... o único... [...]

**P:** ah:::... já ouvi falar e aí? como é que foi?

**J:** é bom também o livro... ainda mais o filme... o filme é melhor ainda

O primeiro romance lido por Julia foi por insistência de sua mãe e, embora toda sua família seja voltada à doutrina religiosa, sua exigência pela leitura não se restringiu a um tema, um autor, gênero ou objetivo específico, mas ao ato de ler um livro. Evidencia-se, dessa forma, a valorização da leitura em si, para além do conteúdo ou discurso que orienta o texto.

**P:** na sua opinião por que que os adultos dizem que é importante ler? o que que você acha?

- J:** porque minha mãe ela fala assim que às vezes ela nem teve tanto direito igual a gente né? que:... de ler igual a gente tem hoje né?
- P:** verdade... tem mais oportunidade ((fala baixo)) mas por que que ela acha que é bom? então por que que eu tenho que ler?
- J:** ela fala que é bom pra gente::: ser alguém na vida né? pra gente praticar cada vez mais né? ela fala pra mim né? isso

À leitura, nesse contexto, lhe são atribuídos dois sentidos, o que tem um caráter evangelizador, moralizante: aporta ensinamentos que dizem respeito à conduta cristã, por meio da leitura e estudo da bíblia. E o sentido de ascensão social, “ser alguém na vida” por meio da leitura, “praticar cada vez mais”, que estabelece uma relação com o sentido escolar da leitura, o ler para praticar a leitura e melhorar o desempenho e, dessa forma, suplantando as oportunidades que a geração anterior pouco teve.

- P:** você... considera que ler ficção... crônica ficção científica romance conto... pode trazer algum benefício pra você? que tipo de benefício essa leitura vai trazer pra você? ela tá dizendo que é bom... mas o que exatamente?
- J:** ah eu acho que às vezes quando nós gosta assim do livro... nós... nós... às vezes a gente leva alguma coisa do livro assim pra nossa vida né? igual a bíblia... a bíblia nós pega e nós lê e nós traz o da bíblia pra nossa vida né?
- P:** ah entendi... pra você colocar em prática aquela/ aqueles ensinamentos né?
- J:** é

Julia ratifica o sentido dado por sua mãe à leitura, o de aportar ensinamentos que “leva alguma coisa do livro assim pra nossa vida” e suas escolhas de leitura, em grande parte, se orientam nesse sentido, tanto no aplicativo como em suas buscas por sites de citações.

#### 4.2.3 Raul: “Eu gosto de ficção, eu gosto de terror, eu gosto de ação, aventura...”

A primeira conversa da pesquisadora com Raul foi durante a observação participante, era uma terça-feira e nesse dia os alunos do oitavo C tinham duas aulas seguidas de matemática, a terceira e a quarta aula.

[...] Faltando poucos minutos para o sinal da segunda aula, **Raul** se aproxima para conversar comigo, pergunto a ele se já havia terminado a tarefa e ele me diz que sim. E então entabulamos uma breve conversa. Pergunto se a sala é sempre assim ou estão diferentes hoje e ele diz: “São sempre bagunçados, tem gente com potencial, mas...” e balança a cabeça negativamente. Eu: “Você gosta de matemática?”; “Mais ou menos, mas consigo...”, e sorri; Eu: “Dá conta?”; “Dou”; “Com que matéria você mais se identifica, mais gosta?”; olha pra cima, pensa um pouco e diz: “Artes”; Eu: “E ler, gosta?”; “Tô no terceiro livro de Percy Jackson... ainda não comprei o quarto, mas vou ler.”; “Legal! Você já conversou com o Eduardo [POSL] sobre Percy Jackson?”; “Não, porque quando vou procurar [na Sala de Leitura] não tem.”; Eu: “Mas seria legal você conversar com ele porque aí ele pode te indicar alguma leitura próxima.”; Balançou a cabeça afirmativamente. Eu: “Legal saber que você gosta de ler, você toparia participar da minha pesquisa? Falar sobre suas leituras, o que você gosta?”;

“Sim.”; “Depois vou trazer uma cartinha explicando melhor... – o sinal da segunda aula toca – depois explico melhor porque agora vem correção, né?”. **Raul** sorri, se levanta e volta ao seu lugar.

(Notas de campo – Aulas de Matemática, 23 de maio de 2017)

A partir de então, quase todas as vezes que encontrava a pesquisadora nos corredores, pátio ou Sala de Leitura, Raul perguntava ansioso quando seria entrevistado. Contudo, na primeira data que haviam agendado no dia da roda de conversa, Raul esqueceu-se da entrevista e, terminada a última aula, voltou para casa. Dessa forma, uma nova data foi estipulada, seis de setembro às 13:30h. No dia marcado, Raul chegou no horário, mas havia se esquecido de almoçar, razão pela qual a entrevista foi gravada em uma padaria próxima à escola, para que Raul pudesse alimentar-se antes de contar-nos suas histórias de leituras.

Iniciada a entrevista, apresenta-se como um dos mais velhos entre seus colegas de sala, 13 anos, e dizendo-se um “cigano”, por viver transitando entre a casa de seu pai, que morava próximo à escola, e de sua mãe, com quem vivia num bairro vizinho com mais um irmão de 16 anos, que na ocasião estudava o último ano do Ensino Médio e trabalhava em um banco. O irmão mais velho, de 28 anos, graduou-se em Radiologia Médica e já não vivia com seus pais. Tem também uma irmã somente pelo lado paterno, de 30 anos, com quem não costumava ter muito contato. Seus dois irmãos são os membros de sua família por quem Raul demonstra grande admiração.

- R:** [...] ele trabalha na Bradesco... [o irmão mais velho] bom ele gosta muito da Bradesco porque:: ele conseguiu ser tipo um chefe lá sabe? aí se ele quiser mandar alguém fazer alguma coisa... se ele (quiser) dispensar ele dispensa... por isso que ele gosta muito da Bradesco... mas se alguém pegar e falar “brigado Vinícius” [demitir-lo] ele pode ir pra radiologia médica de boa...
- P:** ah é?... [...] e o:: segundo... de dezesse/ dezesseis cê disse?
- R:** dezesseis... ele é bancário
- P:** ah ele trabalha já?
- R:** no banco
- P:** trabalha... e ele estuda?
- R:** bom ele tá na terceira série... quase terminando... ele:: tá:: tá:: juntando dinheiro pra fazer a faculdade se ele não conseguir a bolsa... então meu irmão... o Guilherme ele segue muito o exemplo do meu irmão Vinícius... e eu também quero seguir

Segundo conta, seu pai teve muitas profissões ao longo de sua vida, bancário, policial, motorista de ônibus e caminhoneiro. Na ocasião da entrevista, porém, não podia trabalhar por problemas de saúde e, por esse motivo, contava com a ajuda de Raul, que afirma orgulhoso ser “de grande ajuda” ao pai nas tarefas domésticas. Seu pai completou o Ensino Médio, mas não pôde terminar a faculdade. Sua mãe estudou até o quarto ano do Ensino Fundamental,

quando ainda vivia em uma cidade do interior de São Paulo, atualmente presta serviços de limpeza e vende espetinhos de frango, muito elogiados por Raul.

Em suas horas livres, no período da tarde, tem o hábito de jogar no celular, ler e assistir seus desenhos animados prediletos, Cavaleiros do Zodíaco e Dragon Ball Z<sup>91</sup>, geralmente, na companhia de seu pai e de seu irmão mais novo, Guilherme. Nos finais de semana, Raul se divide entre suas leituras e os afazeres domésticos.

Sobre sua memória da pré-escola destaca as brincadeiras no parque e as festas juninas e de natal, quando ganhava presentes de um Papai Noel contratado pela escola. Ainda na pré-escola aprendeu a ler, entre os cinco e seis anos de idade e, segundo conta, não precisou fazer o primeiro ano, foi matriculado diretamente no segundo ano do Ensino Fundamental. Afirmou não saber o motivo, mas certamente esse fato deveu-se à transição do Ensino Básico de oito para nove anos de duração.

Antes de matricular-se no quarto ano, na escola campo de nossa pesquisa, estudou o segundo e o terceiro ano em duas escolas diferentes, das quais não lembra o nome e sobre as quais não guarda qualquer lembrança. De sua infância, não recorda qualquer contato com livros de literatura no âmbito familiar.

- P: [...] e quando você era pequenininho... éh::: alguém te contava história? quando você era pequenino::no como era? você tinha algum contato com livro?
- R: bom... quando eu era pequeno eu não tinha contato com livro... nunca tive eu comecei a ler livros éh... eu acho que:: ... antes do ano retrasado acho que foi na quinta série
- P: na quinta série foi que você começou a ler? na::: na sua casa você não tinha livros de... éh::: livros pra crian::ça assim... com ilustração?
- R: não não...

Conforme seu relato, seu primeiro contato com a leitura iniciou-se na esfera escolar, presumidamente durante a alfabetização, o que não é reconhecido por Raul, como leitura. Sua concepção de leitura literária aproxima-se a uma leitura autônoma<sup>92</sup> tal como passou a realizar a partir do quinto ano ("eu comecei a ler livros [...] antes do ano retrasado"), a leitura integral de um livro, não fragmentada, tal como no livro didático, ou com propósitos outros que não o de mera fruição da narrativa.

<sup>91</sup> Séries japonesas de desenho animado criadas na década de 1980, ambas atualmente transmitidas no Brasil pela emissora Rede Brasil. Disponível em: <<https://rbtv.com.br/programas/classicos-e-desenhos/>> Acesso em 27 de abril de 2018.

<sup>92</sup> De acordo com as Orientações Curriculares, Proposição de Expectativas de Aprendizagem, Fundamental II (SÃO PAULO, 2007, p. 125), a leitura autônoma "envolve a prática de leitura em que o estudante, de preferência silenciosamente, lê textos sem a mediação do professor."

Segundo conta, até o quarto ano sabia decodificar palavras e frases, mas não podia compreender o que lia.

**R:** é era meio difícil pra mim ler... aí no quarto ano já não era tanto.. eu lia com... facilidade só que eu não entendia... eu não entendia perfeitamente o que lá estava escrito... aí no quinto ano... quando eu comecei a le::r... eu fui me aperfeiçoando...

Compreende-se como leitor, portanto, a partir do período que começa a alcançar maior autonomia na leitura. Nesse excerto Raul reafirma o que havia dito na roda de conversa<sup>93</sup>: entende que as capacidades de compreensão leitora desenvolveram-se por meio da prática constante da leitura (“eu fui me aperfeiçoando...”), o que, segundo sua percepção, se efetivou a partir do quinto ano.

Heath ([1982] 2004, p. 170-171), em seu estudo etnográfico, descreve o letramento escolar de crianças pertencentes a uma comunidade na qual seus membros não tinham o hábito de ler livros infantis a seus filhos. Estes, ao tomar contato pela primeira vez com o texto escrito na escola, depararam-se com práticas nunca antes realizadas no âmbito familiar e, até o final dos três primeiros anos do ensino primário, tiveram dificuldades em adaptar-se às atividades propostas pelos docentes. Dessa forma, muitos não conseguiram desenvolver as habilidades de escrita e de compreensão e interpretação da leitura de modo satisfatório, segundo os critérios docentes, e, ao final do ensino primário, muitos acabaram por abandonar os estudos.

Assim como as crianças de uma das comunidades do estudo de Heath ([1982] 2004), Raul não teve no âmbito familiar acesso a livros infantis nem à prática de leitura de livros lidos por adultos. Da mesma maneira, declara ter tido dificuldade de compreensão leitora até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Contudo, diferente daquelas crianças do estudo de Heath (op. cit.), embora relate ter iniciado a leitura do seu primeiro livro no quinto ano, já a partir do quarto ano passa a desenvolver uma nova relação com o âmbito escolar, e a escola passa a constituir-se para Raul um espaço de socialização e de leitura.

**R:** [...] aí no quarto... eu vim pra EMEF... e::: quando eu entrei foi super divertido minha primeira aula foi com o professor Eduardo... que ele já perguntou das nossas férias assim.. como foi... e eu até:::.... falei com um menino que era da minha rua né? ... que:::.... é::: eu brincava assim com o meu irmã:::o essas coisas... aí que:: outro dia eu até acabei abaixando as calças do meu irmão na frente da minha irmã... aí o professor Eduardo brincou com a gente... falou assim... é... bunda de irmão é tudo igual né?

**P:** ((risos))

---

<sup>93</sup> Ver Quadro 4 – Perguntas de antecipação da leitura, pág. 132 -135 (provisório).

**R:** aí eu falei assim... é professor... não sei

Raul faz um recorte específico de sua entrada nessa escola, seu primeiro contato com um ambiente repleto de livros, a Sala de Leitura, e a forma peculiar como o POSL abriu sua aula, escutando e comentando de maneira informal e divertida uma história pessoal de Raul. Essa entrada estabelece o início de um convívio e uma imagem positiva de Raul a respeito do POSL e de suas aulas.

**P:** o que que você gosta assim... da sala de leitura... assim que que você acha que é legal pra você?

**R:** ah o conteúdo né?

[...]

**R:** [...] ele... ele mesmo... ele::: faz o conteú::do... ele tira *print* de coisas interessantes pra ge::nte... apresenta coisas pra gente ter uma aula super descontraída e é legal... e ele consegue explicar... meu eu acho tão ridículo éh::: as pessoas ficam assim na aula dele... ((simula estar digitando no celular)) ah meu uma aula tão interessante daquela... o povo lá mexendo no celular... aí o professor acaba ficando bravo e::: esquece de terminar ((a aula))

Assim como Julia em sua entrevista individual, Raul compreende que o mais relevante das aulas da Sala de Leitura é o conteúdo. Em seguida ressalta a maneira como POSL conduz a aula, selecionando assuntos interessantes, segundo sua avaliação, elaborando previamente as apresentações, lançando mão de recursos e preparando o ambiente para que todos fiquem à vontade. Embora suas leituras literárias na ocasião da entrevista fossem realizadas por influências externas ao letramento escolar. Raul atribuía a leitura de seu primeiro livro sem ilustrações ao POSL.

**P:** como foi sua primeira leitura de livro sem ilustração?

**R:** bom...meu primeiro livro eu não consegui imaginar muitas coisas... mas eu consegui entender bastante do livro... que foi isso que acabou me motivando... bom eu acho que... o primeiro livro como eu disse eu acho que eu comecei a ler no quinto né? então... eu lia muito pouco livro... não terminava livros então... o primeiro que eu terminei foi na quinta... e::: qual foi?... qual foi?... meu.... tenho que lembrar tenho que lembrar o meu primeiro livro...

**P:** e você lembra se esse livro ((o primeiro livro não infantil que leu)) foi recomendado por alguém da esco:::la...

**R:** é eu::: peguei.. eu achei.. eu vi ele:: ele não era muito longo era tipo dessa grossura assim ((faz um gesto com o polegar e indicador sinalizando um livro de poucas páginas)) aí eu peguei ah vou ler né? éh::: o professor Eduars/ o professor Eduardo lê tão bem... por que eu não posso ler? aí eu acabei pegando... e::: eu li... eu não lembro qual foi

**P:** e você tomou emprestado da sala de leitura?

**R:** da sala de leitura

**P:** ah:::.... tá... entendi

**R:** então... só comecei a ler por causa da sala de leitura né?



Em vários momentos da entrevista, Raul demonstra envolver-se com a leitura à medida que as oportunidades se acercam, como uma eventualidade à qual não oferece resistência. Para Raul, o ato de ler esta ou outra obra materializa-se diante da oportunidade de acesso ao livro, seja por empréstimos de amigos, familiares ou por uma proposição da Sala de Leitura. Poucos dias antes da entrevista, a pesquisadora tomou conhecimento da lista de participantes do primeiro concurso de *slam* poético<sup>94</sup> da escola<sup>95</sup> e notou que Raul era um dos inscritos.

**R:** eu tô até pensando em ir na casa do João... pra gente escrever uns seis poemas juntos

**P:** uhn uhn pra você apresentar no *slam*?

**R:** é eu e o João... porque eu e ele... vai ter que fazer né? o professor tava lá né? uhn que legal vai ter... esses *slam* viu?... aí o professor... “Raul você vai apresentar este ano”... O QUE?

**P:** foi ele que te chamou?

**R:** foi

Ainda que tenha sido surpreendido pela convocação inesperada do professor, algumas semanas depois da entrevista Raul levou seu caderno à pesquisadora para mostrar-lhe orgulhoso sua primeira produção poética. O que inicialmente apresentou-se como uma tarefa para Raul e seu amigo (“porque eu e ele... vai ter que fazer né?”), por meio da repentina convocação do POSL, revelou-se numa prática da qual Raul demonstrou desfrutar e que pode ter, de alguma maneira, seus efeitos refletidos em suas práticas futuras.

Diante de seu interesse pelas práticas de letramento da Sala de Leitura e tendo em conta as duas instâncias que estão diretamente ligadas ao letramento literário, a pesquisadora abordou suas percepções sobre as aulas de Língua Portuguesa.

**P:** como você vê as aulas de língua portuguesa?

**R:** nas aulas de língua portugue:::as... bom eu gosto também de ver bastante tipo... pontuação assi::m... é:::.... peraí deixa eu lembrar... transitivo intransiti:::vo... é:::

**P:** você gosta de estudar isso?

**R:** gosto... bem legal

**P:** você acha importante?

<sup>94</sup> O *slam* poético ou, do inglês, *poetry slam*, é uma batalha de poesia ritmada, com influências do *rap*, no qual alguns membros da audiência atribuem notas aos poetas participantes. Estima-se que tenha surgido no início da década de 1980, em Chicago. Disponível em: < <https://www.poetryfoundation.org/learn/glossary-terms/slam> > Acesso em: 08 de maio de 2018.

<sup>95</sup> O POSL promoveu uma batalha de *slam* entre os alunos do sexto ao oitavo ano que ocorreu no dia 03 de outubro de 2017 no pátio da EMEF. O vencedor ou vencedora participaria do III Slam Interescolar, que é organizado pelo Coletivo Slam da Guilhermina, que realizou-se em novembro, na Galeria Olido, no Centro da cidade de São Paulo.

**R:** bom palavras diretas indiretas... eu acho bem importante porque:::.... porque é importante ((fala rindo))

Quando perguntado sobre as aulas de Língua Portuguesa, o primeiro que lhe ocorre são conteúdos gramaticais. Raul faz um apanhado de termos relacionados ao estudo da gramática normativa e, apesar de não conseguir explicar o porquê, avalia seu estudo como “bem importante”. Quanto à leitura nesse âmbito, recordou um evento específico no qual a professora fez a leitura compartilhada de um livro completo em duas aulas, cujo enredo lhe agradou. Apesar disso, demonstrou certo descrédito com relação ao interesse dos demais colegas de sala.

**R:** bom foi bem legal é::: falou do preconce:::ito...

**P:** vocês leram sozinhos... a professora leu?

**R:** a professora leu pra gente porque:::.... se dependesse da gente ler... ah... ninguém ia ler não

**P:** é? você não leria?

**R:** ah eu leria mas... o/ tem bastante gente que não gosta de ler na minha sala porém tem uns que gostam

Num primeiro momento, parece ecoar o discurso da não leitura proferido pelas professoras de Língua Portuguesa, em seguida, pondera diante da pergunta da pesquisadora e admite reconhecer alguns colegas como leitores. O pressuposto de que a maioria dos adolescentes não lê pauta-se em uma seleção de leituras legitimadas que manifestam a dimensão ideológica dessa afirmação (ALIAGAS MARÍN, 2008).

Em contrapartida, reconhece-se como leitor e ao elencar seus gêneros literários preferidos, expõe outras leituras que o influenciam:

**R:** os textos que eu leio... bom é porque eu gosto mesmo... exemplo... eu gosto de ficção eu gosto de terror eu gosto de:::.... ação aventura... isso tudo veio motivado dos filmes (...)

**P:** filmes? o que você assiste mais (...)

**R:** bom... eu assisto mais aventura e terror... aventura terror e ficção ((científica))

**P:** você lembra de algum título que você gosta bastante

**R:** título que eu gosto bastante?

**P:** cinema

**R:** bom... eu gostei muito do Percy Jackson que é ficção... na verdade éh:::.... ô eu esqueci o nome... éh::: ah é Grécia... é deus... não lembro:::

**P:** você não lembra do título ((fala rindo))

**R:** não do Percy Jackson eu lembro só que eu não lembro sabe? mitologia grega

**P:** ah::: sobre mitologia... você gosta desse tipo de assunto?

**R:** gosto gosto... todos os Cavaleiros do Zodíaco é super baseado nisso... tem os cavaleiros... eles defendem Athena... tem o:::... deus Poseidon... o deus Hades... é muito legal

De modo geral, uma narrativa alimenta o interesse por outras, os animes que assiste com seu pai e seu irmão lhe aportam referências para outras obras cinematográficas e literárias. O anime Cavaleiros do Zodíaco conta com personagens que interagem com deuses da mitologia grega e, dessa forma, dialoga com outras obras e o impulsiona a lê-las. Apesar disso, Raul tem claro os tipos de narrativas que o prendem sejam elas cinematográficas, televisivas ou literárias. O enredo do segundo volume de Percy Jackson<sup>96</sup> o impeliu à leitura do terceiro volume<sup>97</sup>, entretanto, como qualquer leitor competente e autônomo, tem critérios próprios para avaliar e decidir se segue com a leitura ou se a interrompe.

#### 4.2.4 Matheus: “O primeiro aluno que conseguir ler, eu vou dar uma medalha”

Matheus passou a ser notado pela pesquisadora pela forma antagônica de comportar-se nas aulas de duas disciplinas diferentes no mesmo dia. Na terceira e na quarta aula, os alunos do oitavo C tiveram aulas de Matemática, em seguida desceram ao pátio para o recreio, e a quinta aula foi de História.

[...] A correção é acompanhada por Natália, Ícaro, Raul e Nayana. Regina já não acompanha mais a aula como antes, caminha pela sala, inclusive diante de Cleide [professora de Matemática], como se esta não estivesse presente. A professora parece ignorar sua presença e chama a atenção de Andressa que está sentada de lado ao fundo da sala, encostada na parede e conversa em voz baixa com seus amigos. A professora lhe avisa que vai fazer uma ocorrência porque a aluna só atrapalhou durante toda a aula. Depois, dirige-se num tom choroso a outro aluno: “Renato, por favor!”. Renato, Joel e **Matheus** são os que mais fazem barulho nesse momento, gritam, se levantam, se empurram, provocam outros colegas e Regina grita a um deles: “Seu arrombado!”. Deve ter sido alvo de algum objeto, porque logo em seguida começa uma guerra de objetos, borrachas, giz e estojos. Joel posiciona-se diante da sala e passa a jogar objetos dali, ao lado da professora. Muitos gritam e a professora continua aguardando que se acalmem para continuar a correção. [...] (Notas de campo – Aula de Matemática, 23 de maio de 2017)

[...] A professora [de História] apaga parcialmente a lousa, pede que parem de escrever e observem a ilustração do livro e faz perguntas a respeito do que veem para que tirem conclusões a partir da leitura da imagem. Alguns alunos respondem, outros simplesmente acompanham olhando. Andressa continua dispersa e, neste momento, corta a ponta dos cabelos com uma tesoura sem ponta. [...] Joel permanece de costas para a lousa e conversa com Karina e à distância com **Matheus**, que responde, mas sempre falando baixo. **Matheus**, nesta aula está sentado, acompanha atento a

<sup>96</sup> RIORDAN, Rick. Percy Jackson e os Olimpianos: O mar de monstros, Vol. 2. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013, 304 páginas. Raul ainda não tinha lido o primeiro volume da saga por não ter tido acesso à obra.

<sup>97</sup> RIORDAN, Rick. Percy Jackson e os Olimpianos: A maldição do Titã, Vol. 3. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014, 336 páginas.

correção.

(Notas de campo – Aula de História, 23 de maio de 2017)

O interesse da pesquisadora pela participação de Matheus no estudo, deu-se, sobretudo, por tomar conhecimento de que fazia parte do projeto “Ocupação da Sala de Leitura”. Durante a observação participante, porém, a pesquisadora teve muito pouco contato com o adolescente, que normalmente passava o intervalo com um grupo de amigos, e nas aulas observadas sentava-se em algum lugar que não oportunizava nenhuma abordagem a respeito de seu interesse por leitura. Dessa forma, o convite para participar da pesquisa foi feito no corredor das salas de aula, no intervalo entre uma aula e outra. A entrevista individual foi marcada para 30 de agosto ao meio-dia, Matheus, porém, esqueceu-se e, terminada sua última aula, voltou para casa. Sendo assim, a pesquisadora remarcou a entrevista para a semana seguinte, seis de setembro.

Matheus chegou para a entrevista acompanhado de outros três adolescentes que, ansiosos por sair com o amigo para andar de bicicleta, interromperam a entrevista por três vezes. Em sua apresentação pessoal, Matheus contou que estudava na EMEF campo de nossa pesquisa desde o terceiro ano, que gostava muito da escola e sua casa era bem próxima dali. Na ocasião da entrevista, tinha 14 anos e vivia com sua mãe, que naquela circunstância estava desempregada, um irmão de dez anos, os avós maternos, que eram aposentados, e sua bisavó. Nos finais de semana, visitava seu pai, que trabalhava na gráfica de um hospital. Ambos, pai e mãe, concluíram o Ensino Médio.

No período da tarde, nos dias em que não tinha reunião com o grupo de mediadores do projeto “Ocupação da Sala de Leitura”, costumava assistir a séries como *Grey’s Anatomy*<sup>98</sup>, andar de bicicleta com seus amigos e, como treinava futsal toda a semana, contou que chegava tarde em casa e, por isso, quase não tinha tempo para ler. De suas primeiras lembranças de leitura, recorda que, quando pequeno, seus pais lhe contavam histórias para dormir.

- M:** minha mãe lia pra mim... às vezes meu pai quando eles ‘tavam junto... e aqui na escola também na... da quinta série pra baixo os professores têm... geralmente antes de começar a aula... ou até no final... eles pegavam um livro e leem pra gente
- P:** como que era esse momento... de eles contarem histórias para você? você lembra alguma coisa?
- M:** eles:... é tipo no/ não é exatamente que nem nos filmes... que os pais leem pros filhos antes de dormir

---

<sup>98</sup> Série dramática estadunidense que aborda o cotidiano de um hospital e as relações pessoais e profissionais entre médicos e pacientes. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br/title/70140391>> Acesso em: 22 de maio de 2018.

**P:** uhun

**M:** às vezes eu tava sem sono e eles tinham que ler umas... duas três histórias... tinha até eu conseguir... o sono vir

**P:** e vinha? ((pergunta rindo))

**M:** e vinha ((diz sorrindo))

Matheus desconstrói a imagem, idealizada pelos filmes, da hora de contar histórias antes de dormir, percebe esse momento como um recurso usado por seus pais para as noites sem sono, para fazê-lo dormir (“eles tinham.../ tinha até eu conseguir”). Não destaca desses momentos nenhuma história ou costume que os referencie, o que difere dos hábitos das famílias descritas por Heath ([1982] 2004), cujas práticas não se limitavam à hora da história, mas a um conjunto de ações ordinárias nas quais a leitura do conto era evocada, seja por meio de situações análogas, através de referências aos personagens ou outros elementos da leitura literária que, de alguma maneira, eram incorporadas no dia a dia das crianças.

Essa lembrança, no entanto, o faz recordar a atividade escolar da hora do conto, quando nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental a professora lia para o grupo de alunos ouvintes. Apesar das leituras de infância com seus pais, Matheus não os reconhece como leitores habituais, mas refere-se à sua avó como alguém que lê com frequência.

**P:** [...] tem/ na sua casa... alguém tem hábito de leitura? seus avós?

**M:** minha avó lê bastante... minha avó

**P:** sua avó... sim... e que tipo de coisa que ela lê?

**M:** então eu não sei mas... éh::... depende... mas varia bastante... mas às vezes ela começa a ler coisas espiritual sabe?

**P:** é d/ sobre religião?

**M:** isso... religioso

**P:** e você conversa com ela sobre essas leituras?

**M:** não muito porque ela é de uma religião e eu sou de outra entendeu? ela é da religião espírita e eu sou evangélico... aí a gente não conversa sobre isso

Sua convivência diária com os avós maternos foi posterior ao período em que seus pais lhe liam histórias para dormir. Para Matheus, sua avó materna é uma referência de leitora habitual, a quem pertence o acervo de obras disponíveis na estante de sua casa.

**P:** [...] você lembra de algum livro da sua casa/ você tem bastante livro em casa?

**M:** é que eu não conto... mas na minha estante... tem uma prateleira assim que é só de livros... que minha vó lia... minha vó agora tá lendo mais no celular... pelo aplicativo... hã hã... ((balança afirmativamente a cabeça sorrindo em resposta à expressão de surpresa da pesquisadora)) aí:: ela não tá mais lendo os livros dela... acho que ela já leu todos até... não sei... mais devo ter uns... vai... cinquenta... por aí... bastante livro

No entanto, embora perceba sua avó e a si mesmo como leitores habituais, não há entre ambos o hábito de estabelecer trocas sobre as leituras que fazem. E isso, em grande

parte, porque Matheus não se interessa pelo tipo de leituras que faz sua avó, sobretudo porque crê que estão, em sua maioria, vinculadas à sua religião, com a qual Matheus não compartilha.

De suas primeiras lembranças de leituras escolares, recordou que na pré-escola a leitura dos livros apoiava-se nas ilustrações.

**M:** ele:::... às vezes a gente::: pegava gibis... ou livro com imagens... a gente tipo:::... não tinha nada escrito sabe esses livros de imagens? livros sortido? aí a gente via a imagem e tentava interpretar o que que tava::: acontecendo nele entendeu?

[...]

**P:** e como que era? você lembra se tinha alguma atividade especial:::... alguém conta:::va? como que era isso?

**M:** às vezes esses livros ilustrativos... a professora::: passava pra gente ver... e a gente tinha que contar a história... que a gente entendeu do livro ou as vezes a gente tinha... tipo assim... a sala... aí a gente ficava na frente... e ia olhando o livro... as imagem e ia tentando contar a história... como se tivesse lendo... contando a história de como era... de que você tava vendo as imagens

Nesses eventos, sua professora invertia a forma como convencionalmente são feitas as rodas de leitura, isto é, da maneira como relataram Caio e Julia em suas entrevistas, nos quais as professoras leem histórias a alunos que devem manter-se comportados, sem intervenções. Eventos nos quais, as crianças não são mais do que ouvintes da leitura da professora.

Matheus nos descreve nesse excerto, ainda que de forma breve, uma mediação de leitura conduzida pela professora a alunos não alfabetizados que construíam coletivamente uma narração oral, em que a leitura parte de textos não verbais e a partir da narração das crianças. Nesse contexto, há uma alternância de papéis na qual os alunos ora assumem o papel de contadores de histórias, ora são ouvintes. Institui-se, destarte, múltiplas possibilidades de construir e narrar histórias que lhes oportunizam apropriar-se de modos de ler e gestos leitores.

Posteriormente, os dois primeiros anos do Ensino Fundamental em que estudou em uma outra escola municipal, não lhe pareceram diferir muito das práticas de leitura da escola campo de nossa pesquisa.

**P:** e quando você mudou do pré pro primeiro ano... o primeiro ano você estudou onde?

**M:** no V\* M\*

**P:** é uma escola municipal também ou não?

**M:** isso

**P:** e você lembra, assim, se tinha atividades de leitura? você (...)

**M:** mais ou menos... era que nem aqui também... a professora às vezes lia pra gente na frente ela::: fazia que nem a professora Virgínia e a professora

Miriam ((professoras da EMEF onde estuda atualmente)) e ia lendo:::: cada dia uma parte da história e aí ia deixando a gente curioso e com vontade de saber o resto

[...] na quinta série a professora fazia... tipo assim... ela lia... ela pegava um livro meio grandinho e lia um pouquinho hoje... aí ela não... não terminava de ler... ela deixava a gente curioso pra amanhã a gente querer saber::: e se interessar por ela ler pra gente

O recurso de ler uma parte do livro num dia e adiar para a aula seguinte o resto da história mostrou-se, nesse contexto, uma ferramenta frequente entre os docentes para prender a atenção dos alunos para a narrativa. Diferente de Kethlen e Luana, porém, Matheus não resgata nenhuma leitura em especial dessa prática. Contudo, o letramento literário constitui-se nesse âmbito como uma prática instituída.

Tendo em conta as inúmeras diferenças na organização geral das aulas, dos tempos e espaços entre os anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, nos interessou conhecer suas percepções a respeito da passagem do quinto para o sexto ano.

**P:** e aí quando você mudou do primeiro ano... do primeiro ao quinto... e passou pro sexto ano... você acha que teve alguma diferença muito gran::de?

**M:** sim

**P:** me conta um pouco sobre isso

**M:** porque:::: na:::: na quinta série pra baixo... no fundamental um pro fundamental dois as coisas são muito diferentes... é tipo como se fosse um mundo diferente do outro... a forma com que você faz as lições... tudo... tudo

**P:** e como/ e as atividades de leitura... você sentiu muita diferença no sexto ano? do quinto ano pro sexto?

**M:** não... isso aí não... um pouco né? porque os professores não vão ler na frente... tals... mas a gente tem a aula de leitura... que muitas escolas não tem... a gente tem a sala de leitura que de::: segunda-feira que eu tenho aula de leitura... a gente vai lá... o professor conta um pouco... a gente tá no texto... no gênero de notícia... acho que é por isso mesmo que eu tô lendo um pouquinho mais notícia... mas a gente tá no gênero notícias na aula de leitura... e ele pega algumas notícias

Matheus, percebe a passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental como uma mudança total de paradigma (“é tipo como se fosse um mundo diferente do outro”). Entretanto, com relação às práticas de leitura, essa passagem não representou, segundo sua percepção, mudanças significativas (“um pouco né? / mas a gente tem a aula de leitura”), uma vez que parece compreender que tais práticas centram-se na Sala de Leitura e, de certa maneira, isso representou uma continuidade do que já vinha sendo feito desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diferente de Caio, que destaca nas práticas da Sala de Leitura os “temas” abordados, designados por Julia e Raul como “conteúdos”, Matheus reconhece nas práticas de leitura o

trabalho com os gêneros textuais e assim o designa (“a gente tá no gênero notícias na aula de leitura”). Esse reconhecimento realiza-se não somente no sentido de identificar o objeto de ensino do POSL, mas também no sentido de valorar positivamente a prática escolar dessa instância, de tal forma que, a partir desses eventos, afirma ter começado a interessar-se e efetivamente a ler jornais (“acho que é por isso mesmo que eu tô lendo um pouquinho mais notícia”).

As leituras nas aulas de Língua Portuguesa, no entanto, assumem um outro papel.

- P:** [...] você falou da sala de leitura né? e na:: na aula de língua portuguesa... como é que é? o que que é importante para você na aula de língua portuguesa?
- M:** acima de tudo... o que a gente aprende lógico... da leitura... da escrita... e uma coisa que me ajudou foi eu ler bastante... foi:: eu melhorar a escrita... muitas palavras eu não sabia escrever e hoje eu sei bem melhor... aprendi um monte de coisas
- P:** e como é que é/ como são as atividades de leitura nas aulas de língua portuguesa?
- M:** a gente não tem muita atividade de leitura... mas por exemplo a gente vai ler um texto... a professora vai ler um texto sobre alguma questão que a gente lê e interpreta né? e depois responde às questões... e aí às vezes a professora vai passando... quem quiser ler... e aí ela pergunta quem quer ler... e quem não quise::r ler não lê... e eu sou uma das pessoas que gostam de ler... conseguem ler
- P:** e você lê em voz alta?
- M:** isso

Matheus compreende que as práticas de letramento das aulas de Língua Portuguesa priorizam outras habilidades (“a gente não tem muita atividade de leitura”) e, levando em conta o uso do livro adotado para a sala de aula, a leitura, nesse contexto, cumpre objetivos orientados em torno de certos propósitos didáticos. Dentre eles destacamos: responder a perguntas de compreensão após a leitura (“e depois responde às questões”) e o uso correto da ortografia. E avalia que seu bom desempenho em relação a este último conteúdo e na performance na leitura vocalizada é uma consequência de seu hábito de leitura (“uma coisa que me ajudou foi eu ler bastante... foi:: eu melhorar a escrita... muitas palavras eu não sabia escrever e hoje eu sei bem melhor...”/ “eu sou uma das pessoas que gostam de ler... conseguem ler”). Pois, nesse contexto, de acordo com seu relato, o “conseguir ler” diz respeito à performance da leitura em voz alta.

Segundo conta, seu gosto pela leitura, além do desejo de vencer a timidez ao ler em público, o motivaram a participar do projeto de mediação “Ocupação da Sala de Leitura”.

- M:** a mediação a gente/ todo mundo fala que a gente vem aqui pra cuidar dos pequenos... não tem nada a ver... a gente vem aqui:: a gente vem aqui e



prepara uma aula na segunda-feira que tem reunião... e na quarta-feira e na quinta... tem os períodos... cada mediador fica na quarta e cada mediador fica na quinta... e a gente lê pra eles... mas tipo... as vezes tem algumas brincadeiras diferente sabe? no final das leituras... a gente 'tava fazendo uma... tipo umas danças com eles

**P:** uhun

**M:** tipo... sabe quando a gente canta e vai dançando? a gente 'tava fazendo isso com eles também

**P:** e como que/ por que que você decidiu ser mediador?

**M:** porque eu gosto de ler... e por que eu tinha muita vergonha e isso também tá me ajudando... eu tô menos vergonhoso

**P:** é?

**M:** eu tô conseguindo... gaguejava bastante pra ler no ano retrasado e ano passado eu comecei a fazer mediação e eu fui aprimorando... e eu não gaguejo mais... eu dou umas gaguejadinhas... claro... mas eu tô be::m melhor do que eu era antes

Matheus expressa sua preocupação com sua performance na leitura em voz alta, que é salientada em vários momentos da entrevista, assim como já havia feito na roda de conversa, juntamente com Luana e Raul. Dessa forma, pondera que a experiência do projeto de mediação tem lhe proporcionado maior desenvoltura na leitura vocalizada.

Dessa maneira, compreendemos que Matheus atribui diferentes papéis para a leitura escolar. A leitura das aulas de Língua Portuguesa cumpre a função de melhorar sua performance escrita e leitura oral. As leituras que faz no projeto de mediação de leitura, por outro lado, não são avaliadas e Matheus as realiza pelo gosto de ler e também de interpretar o texto em voz alta e, dessa maneira, “aprimorar” seu desempenho. As leituras da Sala de Leitura, são as que adota para seu tempo livre, tanto as que atendem às demandas da preparação para as mediações de leitura, como a leitura de notícias que pratica por influência das aulas. O que nos revela a multiplicidade de experiências e seus resultados heterogêneos. Também dá relevo ao fato de que o letramento escolar nem sempre entra em conflito ou sobrepõe-se a outras práticas de, tal como sugerem Street e Street (2004). No caso desse adolescente, estabelece-se uma seleção consciente daquilo que aprecia e valoriza em benefício próprio.

Ao final da entrevista, Matheus relata espontaneamente sua iniciação à leitura da palavra.

**M:** eu também lembro que no primeiro ano... eu fui o... a professora pegou e falou pra::: no começo do ano ela falou pra classe::: pra classe... “quem for o primeiro aluno que conseguir ler... aprender a ler e escrever.. eu vou dar uma medalha”... e eu fui esse aluno

[...] eu ganhei a medalha... aprendi a ler em seis meses

- P: é mesmo? e você acha que isso está vinculado ao fato de você gostar de ler ou não?
- M: acho que sim porque:... ela me fez ter vontade de ler... acho que isso me ajudou bastante ela ter feito esse:... um:: meio que uma brincadeira pa:: pra incentivar a gente [...] foi bom porque todos os alunos tinham vontade de:: todo dia que acabava a lição a gente ia lá e pegavam um gibi... tentava ler... e um dia eu lendo... aí eu consegui ler uma palavra... aí eu fui éh:: lendo o... aquela página inteira... aí eu consegui ler aí eu dei um grito... aí todo mundo se assustou e a professora pegou e falou assim “que foi?” eu peguei e falei “eu consegui ler”... ela “sério? vem aqui”... aí tinha umas coisas que eu não tinha lido certo tal... mas ela falou “é... você aprendeu”... aí eu fui lá e ganhei a medalha
- P: ganhou a medalha...
- M: todo mundo me aplaudiu

A leitura efetiva-se a partir desse evento como algo positivo em sua trajetória. Dessa memória de leitura, Matheus descreve o que impulsionou sua alfabetização, no primeiro ano, e concorda que os efeitos desse evento, a medalha e o reconhecimento da professora e colegas, pode ter sido o que lhe estimulou o gosto pela leitura. Não faz menção à professora especialmente, mas atribui à sua iniciativa o mérito de haver começado a ler.

#### 4.2.5 Bernardo: “(...) a maioria vem da biblioteca do meu pai.”

Logo nos primeiros dias de campo, depois de tomar conhecimento sobre o tema do projeto de mestrado, Miriam, coordenadora dos anos finais do Ensino Fundamental, informou à pesquisadora que um dos alunos do oitavo ano, Bernardo, além de ler frequentemente, havia escrito um romance. Num outro momento, Cecília, professora de Língua Portuguesa, também comentou sobre o mesmo aluno e seu hábito de estar sempre com um livro em mãos. Eduardo, professor da Sala de Leitura, por sua vez, observou que, embora todos os alunos sejam leitores, Bernardo se interessava especialmente por literatura e havia escrito um livro, mas o havia perdido. Depois de haver identificado quem era o aluno, a pesquisadora notou que, em meio à agitação dos demais adolescentes, durante a observação participante, Bernardo quase sempre passava despercebido pelas notas da pesquisadora, sempre sentado nas primeiras mesas copiando alguma tarefa da lousa ou do livro e na Sala de Leitura, sentado na roda ouvindo o POSL, salvo em uma das aulas:

[...] O professor [POSL] retoma no telão as acepções da palavra “crônica” que haviam sido apontadas pelos alunos nas aulas anteriores. Primeira tela: Uma charge, como exemplo de crônica, mostra de forma irônica a relação das pessoas com o mundo digital. [...] Segunda tela: Uma campanha sobre asma mostra que se trata de uma doença crônica. [...] Terceira tela: Página do Facebook de “Os Cretinos”, também apresentada como exemplo de crônicas do dia a dia. Quarta tela: Uma crônica de

Martha Medeiros sobre o amor. O POSL eleva o tom de voz, mas os alunos estão bastante agitados e há grande dificuldade em fazê-los concentrar-se na exposição das ideias. [...] Durante toda a aula, **Bernardo** passa em pé, folheando os livros nas prateleiras e reorganizando-os. Parece alheio ao que acontece às suas costas mas, surpreendentemente, quando o professor lhe pergunta algo diretamente a respeito do tema abordado, consegue responder sem problemas. [...]

(Notas de campo – Aula da Sala de Leitura, 29 de maio de 2017)

Fora da sala de aula, Bernardo mostrava-se bastante curioso sobre a pesquisa, sempre muito falante, simpático e disposto a participar. Sua entrevista individual havia sido marcada para 18 de agosto às 14h. No dia 16 ao meio dia, porém, como Luana não havia comparecido à entrevista marcada para aquele horário, Bernardo gentilmente ofereceu-se para gravar a entrevista em seu lugar.

No decorrer da pesquisa de campo, Bernardo frequentemente dirigia-se à pesquisadora para conversar, perguntar algo sobre as atividades de observação, alguma curiosidade sobre a pesquisadora, para falar sobre suas impressões a respeito de algum fato ocorrido na escola e mostrar-lhe dois ou três livros que sacava de sua pesada mochila. As obras de Stephen King eram sempre reverenciadas mas, muito crítico em relação a suas leituras, nem mesmo o mestre do terror escapava de sua apurada análise.

Na ocasião da entrevista, Bernardo tinha 13 anos, vivia com sua mãe, duas irmãs e um irmão. O mais velho, de 21 anos, havia feito um curso tecnológico no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e prestava alguns trabalhos temporários. Sua irmã, de 19 anos, terminou o Ensino Médio e estava em busca de emprego e a irmã menor, de sete anos, também era estudante da mesma EMEF que Bernardo estudava. Seus pais tinham completado o Ensino Médio, sua mãe trabalhava em um mercado e seu pai em uma loja de ferragens, além de ser artista plástico e de, inclusive, alguns meses após a entrevista, haver participado do sarau cultural da EMEF, expondo algumas de suas obras.

Das lembranças da infância, recorda que costumava brincar com seu pai e irmã mais velha, geralmente jogos de tabuleiro, esconde-esconde ou pega-pega, sempre, porém, dentro de casa, entre os familiares. Quanto às leituras, contudo, sempre preferiu fazê-las por si próprio, sem ajuda de seus pais ou irmãos.

P: alguém contava história pra você quando você era pequenininho?

B: não eu... não

P: não? de sentar “ah... hora de dormir vou contar história” não?

B: não

P: [...] contação de história... quando você era pequeno tinha?

- B:** eu não lembro muito não... eu não tô (muito habituado) que a pessoa lesse pra mim não... eu não gosto muito disso não... éh::: que eu não consigo imaginar a cena quando a pessoa tá lendo pra mim... às vezes tem que ficar só escutando... não... eu gosto de... pegar e ler eu mesmo... aqui... é:: por exemplo... assim... se você lê pra mim “o cara comeu um bolinho de chocolate”
- P:** uhn
- B:** às vezes eu não vou conseguir interpretar... sinal que eu não tô gostando... aGOra se eu ler... “o cara comeu um bolinho de chocolate” aí dá... pra eu entender melhor entendeu?

Sua declaração sobre sua indisposição como ouvinte de leituras feitas por outrem em voz alta conjuga-se com o comportamento já observado na Sala de Leitura e descrito em “Notas de campo” desta seção, quando Bernardo aparta-se do grupo durante a leitura do POSL para folhear os livros da estante. Por esse mesmo motivo, antes de ser alfabetizado, quando seu pai lhe oferecia gibis, Bernardo preferia fazer sozinho a leitura das imagens, prática que logo o levou à leitura dos primeiros textos.

- P:** [...] o que que você lembra do primeiro contato que você teve com os livros?
- B:** primeiramente foi gibi... assim.. éh::: que ao contrário de outras pessoas... eu considero gibi literatura sim... porque::(...)
- P:** quantos anos você tinha?
- B:** comecei a ler gibi ((tosse)) com cinco... quatro anos... eu já começava a ler... só que só lia as figura porque não sabia...
- P:** ahan
- B:** meu pai me ensinou a ler assim... ensinou o Básico assim... pra eu começar a entender as palavras... aí na escola fui aprendendo... meu primeiro livro foi aqui na sala de leitura

Ao relatar seu primeiro contato com a leitura, apresenta o pressuposto de um discurso “de outras pessoas” que afirmam que gibi não é literatura e demonstra ter ciência da discussão em torno de considerar ou não as histórias em quadrinhos um gênero literário, debate que, em si, supõe a superioridade atribuída à literatura sobre os demais gêneros textuais. Diante dessa premissa, Bernardo assume uma posição oponente e, nesse sentido, reafirma-se como leitor de literatura. O primeiro livro que lembra ter lido na escola, apesar de não saber dizer quando, foi um quadrinho de terror da Sala de Leitura. Entretanto, quando lhe foi solicitado que contasse algo sobre a pré-escola, mesmo tendo ciência do tema da entrevista, manifestou suas impressões a respeito de outro assunto.

- P:** me conta um pouco do prezinho
- B:** o prezinho era bem legal... mas tipo... eu achava que os aluno que:::... eles confiava mais nos alunos que agora né? tipo eles tinham...
- P:** eles o que? desculpa não entendi
- B:** eles confiavam mais nos alunos do que agora...
- P:** é mesmo?

- B:** porque no prezinho tinham prato de vidro... éh::: deixa é/ tinha copo de vidro... assim... aí sabe? a gente podia:::... a gente tinha escolha... se você quisesse suco você põe você mesmo... se você quisesse cereal no seu::: no leite no seu cereal... é só você pegar e colocar sozinho... a gente fazia isso... a gente se servia de comida... eu lembro que pegava um MONte de feijão... aí eu colocava só um pouquinho de arroz... aí eu comia... era bem legal entendeu? assim... prezinho

Bernardo recorda as refeições, compara a forma como eram servidas na escola no período pré-escolar com as refeições da escola atual e entende que os diferentes procedimentos escolares vinculam-se à relação de confiança da escola com os alunos. Manifesta a percepção de que as crianças da Educação Infantil têm mais autonomia que os alunos maiores, do Ensino Fundamental, a quem lhes é depositada menos confiança. Também recorda que chorou no primeiro dia para entrar na escola, que nunca gostou de festas juninas, que havia muitas brincadeiras, entretanto, não recordou nenhuma delas e tampouco pôde resgatar qualquer recordação das leituras pré-escolares.

Dos primeiros anos de Ensino Fundamental, muito embora relate que quase todos os dias havia uma atividade de leitura no início das aulas, lembra apenas de um livro. Contudo, não descreveu qualquer uma dessas atividades.

- P:** o que que você lembra das atividades de leitura literária que eram realizadas pela professora do primeiro e do segundo ano do fundamental?
- B:** eu não lembro de muita coisa... tipo...
- P:** mas você me falou da sala de leitura que tinha um outro professor que não era o Eduardo...
- B:** não... um livro bem legal que eu lembro... era “Chapeuzinho de várias cores”<sup>99</sup>... tinha várias cores sabe? cor de abóbora chapeuzinho preto e cada chapeuzinho tinha a sua personalidade... eu não lembro qual chapeuzinho era... era interesseira

Levando em conta o fato de que nunca gostou que lessem para ele (“eu não consigo imaginar a cena quando a pessoa tá lendo pra mim”), é possível inferirmos que este seja um dos motivos pelo qual não pôde recordar as práticas de leitura escolar e pré-escolar, já que essa é uma prática com a qual não se identifica, não lhe é relevante. Mas sim o livro, o qual poderia lê-lo sozinho a qualquer momento. Outrossim, as leituras escolares para Bernardo assumem outro papel.

- B:** as atividades... porque assim... do primeiro e do segundo ano... a gente tem que ficar aprendendo a ler... era... a gente::: a gente fazia aquilo atividades de sílabas... de dividir... assim... de soletrar... e a professora trazia jogos... assim... pra gente formar palavra... saber as sílabas

[...]

<sup>99</sup> Este certamente não é o título original, pois não foi possível identificá-lo.

**B:** a professora lia... ela lia pra gente... e ela perguntava “você entenderam?” essas coisas... uma coisa que/ uma coisa que eu sempre ficava com ciúme... eu acho que é normal né? que a pessoa sabe ler... que eu cheguei na primeira série já sabendo ler um pouco... o meu pai tinha ensinado... aí a gente vê os outros que não aprende a ler... e aí a gente enquanto tá fazendo a lição e eles tão lá... brincando com joguinhos de letra... éh... eu esqueci... nossa gente... queria muito estar lá jogando também [...] na primeira série era para todo mundo [...] e na segunda série já foi mudando um pouco... já foi centralizando mais pros que já tinham mais dificuldade... é isso que eu lembro

As atividades escolares de leitura, segundo sua percepção, estavam diretamente ligadas ao ensino e aprendizagem da língua escrita (“a gente tem que ficar aprendendo a ler”), divisão silábica, soletração, jogos de formar palavras, etc. Em vários momentos, Bernardo expressa incômodo com as atividades diferenciadas dirigidas aos alunos considerados pela escola com defasagem de aprendizagem (“que já tinham mais dificuldade”). Segundo conta, no primeiro ano as atividades começavam iguais para todos os alunos mas, à medida que alguns aprendiam e outros não, estes últimos tinham tarefas distintas, Bernardo passa então a destacar algumas atividades das aulas de matemática. Quando a pesquisadora retoma o tema da pesquisa, descreve o cenário do terceiro ano de modo que seu comportamento se distingue dos demais.

**P:** aham... e a leitura como é que era?

**B:** também tinha leitura [...] tinha... na terceira série... quando a gente era com a Miriam... é ela também tinha/ deixava... os livros lá e uma coisa assim... que quase ninguém viu o livro... e eu pegava assim o livro e começava a ler... mas era com ilustração

**P:** não entendi vocês deixavam na sala.... os livros ficavam na sala(...)

**B:** é... tinha um/ tinha umas estantes lá  
[...]

**B:** aí quase ninguém pegava... só eu que ficava pegando às vezes e lia... aí... quando tava todo mundo lá destruindo a sala... eu tava lá lendo

**P:** mas as atividades... então... elas eram::: não eram em torno dos livros? não... não era uma atividade/ não tinha uma atividade feita para que as crianças pegassem os livros?

**B:** às vezes tinha né? pra tentar ajudar [...] e::: era assim né... pra tentar ajudar os alunos a aprender a ler... aprender a escrever...

De acordo com seu relato, a prática da leitura não tinha como foco a narrativa, mas servia de instrumento para “ajudar” os alunos com defasagem na alfabetização. Nesse contexto, descreve-se como o único aluno a interessar-se pela leitura dos livros (“quando tava todo mundo lá destruindo a sala... eu tava lá lendo”), e revalida, assim, uma distinção que sustenta sua identidade de leitor.

Essa percepção de Bernardo com relação à finalidade da leitura escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental estende-se para suas considerações com relação aos anos

finais, quando lhe foi perguntado se achava que houve grandes mudanças do quinto para o sexto ano.

- B:** uma das mudanças é que pararam de... uma coisa que... eles pararam de ficar dando assim tanta ajuda pros alunos que tinham dificuldades... que às vezes... eles não querem aprender... aí eles já se tocaram... esse aluno não quer aprender né? eles só PAssam porque eu acho que o governo manda passar entendeu? porque eles não são obrigados a passar... mas aí... eles não dão mai::: eles dão... ainda tentam ajudar... mas agora eles não estão deixando mais assim... ajuDAR sendo o::: fica lá não... eles são mais... eles não tentam ajudar mais TANTO assim... ele às vezes agora::: eles ajudam mas ( ) param de ajudar
- P:** isso... você diz as crianças com dificuldades... você acha que elas não têm muito apoio?
- B:** é::
- P:** mas isso influencia na dinâmica da aula pra você?
- B:** oi?
- P:** porque você não tem dificuldade (...)
- B:** não tenho dificuldade mas é esse/ a pessoa que não tem dificuldade... ela já começa a fazer bagunça
- P:** as pessoas que NÃO têm? desculpa (...)
- B:** a pessoa que tem ela começa a fazer bagunça... é uma coisa aqui eu nunca vou entender ela::: ela não consegue aprender nunca se ela vai ficar fazendo bagunça lá na sala... por isso que o professor de matemática faz isso... ele está muito certo... ele só explica para quem quer... aprender... ele larga lá no fundo da sala... porque::: se você quer aprender... de verdade... aí gente... não liga pra bagunça... senta na frente.. mas não... você não quer aprender? então vai
- P:** por que você acha que essas crianças não querem aprender?
- B:** não é tipo não querem... elas têm dificuldade e acho que já desistiram entendeu? muita gente tem isso(...)

Entre asserções e reformulações, Bernardo procura expressar que, segundo compreende, há muitos alunos com dificuldades de aprendizagem e, se de um lado há uma tentativa por parte dos professores de tentar ajudá-los, de outro, há também certa resignação com a ideia de que “o governo manda passar”. Nesse contexto, diante da pesquisadora, adere ao discurso de que muitos alunos “não querem”, “não conseguem” ou “já desistiram” e entende que isso afeta a dinâmica das aulas. Essa inquietação alicerça-se no fato de que vinha dedicando-se a escrever um romance e essa era uma preocupação que o levava a avaliar o estudo dos conteúdos gramaticais e o conhecimento das regras ortográficas das aulas de Língua Portuguesa como “muito importante”.

- B:** [...] porque::: a gente tem que aprender bastante às vezes tem coisa assim... que não vai servir pra uma pessoa assim... às vezes... tipo... um escritor assim ele tem que aprender um monte de coisa... adjetivo... verbo... saber conjugar verbo... saber identificar o sujeito saber... porque às vezes o escritor precisa identificar cada coisinha entendeu? de vírgula... principalmente porque muita

gente tem negócio de vírgula... e::: por exemplo... às vezes a pessoa não vai querer ir para o ENEM não vai querer fazer redação essas coisas então ela vai deixar o negócio de... sabe? apostro e vocativo... pra lá? aí... nós não... o escritor tem que saber apostro e vocativo pra saber onde colocar vírgula no lugar certo... no ponto final... éh::: essas coisas

Bernardo nesse momento assume uma outra posição e passa a colocar-se como escritor (“aí... nós não... o escritor tem que saber apostro e vocativo pra saber onde colocar vírgula”). A partir dessa posição sustenta um discurso de caráter propedêutico e considera que para o ofício de escritor e para um bom desempenho no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) é fundamental o uso rigoroso da língua padrão e avalia que as aulas de Língua Portuguesa do oitavo ano estão mais voltadas a essa preparação, pois inclina-se mais ao estudo da gramática e ortografia e, isto posto, pondera que há pouca leitura nessas aulas.

- B:** a gente não lê muito lá não... entendeu? a gente lê quando tem texto... [...] agora a gente tá vendo bastante língua portuguesa entendeu? com esses negócios de trabalho que a gente tem que fazer  
[...]
- P:** [...] e texto? texto.. conto.. alguma coisa (...)
- B:** texto é só quando tem trabalho ou quando está no livro didático entendeu?
- P:** o que que você lembra de texto do livro didático? desse ano
- B:** histórias de lenda, fábula, poema
- P:** você leu esse ano? você leu esse ano poema? na aula de língua portuguesa?
- B:** ainda não... acho que vou ler no próximo mês
- P:** não então... eu tô querendo que você me conte o que você leu? agora... esse ano
- B:** ah... de poema?
- P:** que texto? que tipo de texto que você leu?
- B:** de conto... essas coisas entendeu?
- P:** que conto que vocês leram?
- B:** conto? eu não lembro... eu não lembro dessas coisas entendeu?

Apesar de declarar que há no livro didático “histórias de lenda, fábula, poema”, afirma não recordar que tipo de textos exatamente foram lidos nesse ano e o faz de forma a manifestar certo desinteresse pela leitura de sala de aula (“conto? eu não lembro... eu não lembro dessas coisas entendeu?”). Em sua avaliação, a essas leituras do livro didático lhe são atribuídos outros significados, usos diversos daquilo que considera ler. Da mesma forma, considera que as leituras das práticas de letramento da Sala de Leitura diminuíram a partir do sexto ano.

- P:** [...] aí no sexto ano você lembra quais eram as atividades de leitura? que aí... já era o Eduardo né?  
[...]



**B:** é::... não não lembro muito não... não a gente não lia mais na sexta série já começou a parar um pouco de ler... mas o professor lia pra gente

Em sua consideração no excerto acima, Bernardo refere-se à leitura autônoma, silenciosa e individual do texto (“começou a parar um pouco de ler... mas o professor lia pra gente”).

**P:** [...] como que você define as aulas da sala de leitura?

**B:** quando todos os alunos participam... é muito bom... éh:: às vezes... os alunos... todos têm que participar... porque na::: leitura a gente sabe:::..a gente aprende a identificar os tipos de leitura que tem... porque a gente acha ah isso daqui é um livro... mas que tipo de livro? aí você/ a gente sabe identificar.. lá na sala de leitura... você sabe formar sua própria opinião

[...]

**P:** entendi... você considera importante eh::: ler os textos literários na escola?

**B:** sim... eu considero entendeu? porque na escola que começa a nossa... forma::: formação entendeu? se a gente aprender a ler aqui na escola a gente talvez até goste de ler depois

**P:** das leituras que você faz na escola entre todas as disciplinas quais tipos de texto mais te parecem interessantes?

**B:** mais parece interessante? informativo... jornal assim que acontece na atualidade

**P:** isso acontece em que aula?

**B:** de leitura mesmo

Ainda que não tenha recordado de quase nenhum evento de letramento literário dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Bernardo entende que até o quinto ano o texto literário se fazia mais presente no âmbito escolar, isso porque liam diretamente os textos, enquanto que, a partir do sexto ano o professor passa a fazer a leitura compartilhada na Sala de Leitura.

A partir do sexto ano, as duas instâncias a que são atribuídas a prática do letramento literário, as aulas de Língua Portuguesa e a Sala de Leitura, passaram a trabalhar os textos de outra forma. As aulas de Língua Portuguesa priorizam o ensino da gramática normativa (“a gente tá vendo... é um negócio de predicativo do sujeito”), enquanto a Sala de Leitura passa a ensinar os gêneros textuais (“a gente aprende a identificar os tipos de leitura que tem”). O que é recebido positivamente por Bernardo, pois compreende que aprender a diferenciar os gêneros textuais contribui para formar leitores críticos (“a gente aprende a identificar os tipos de leitura que tem... [...] a gente sabe identificar.. lá na sala de leitura... você sabe formar sua própria opinião”). E, como já havia expressado na roda de conversa, reitera que acha importante a leitura de textos informativos (“informativo... jornal assim que acontece na atualidade”). Uma prática que, em sua opinião, todos os alunos devem participar já que a leitura de notícias contribui para a formação do sujeito crítico (“todos têm que participar”).

Quando indagado sobre a primeira coisa que o motivaria comprar ou emprestar um livro se entrasse em uma livraria ou biblioteca, Bernardo logo responde:

**B:** é... não... às vezes eu entro... eu já procuro... a primeira coisa que eu procuro é terror

O interesse por esse gênero o acompanha desde suas primeiras leituras quando, já leitor de gibis da Turma da Mônica, nos primeiros anos do Ensino Fundamental interessou-se por um quadrinho de terror cujo título não se lembrava. A partir de então, a busca por esse gênero, fomentada, em parte, também pelos filmes que assiste na TV com a irmã, muitas vezes hibridizados pelas produções cinematográficas, acabaram por despertar seu interesse por leituras de outros gêneros literários, tais como o suspense, mistério, ação e aventura. O primeiro livro não infantil que leu foi emprestado de uma biblioteca pública, levado por seu pai.

**B:** acho que... não foi na escola... eu não lembro quando é que foi  
[...]

**B:** eu não lembro quando é que foi... aí... eu acho que foi numa biblioteca lá no Grimaldi que eu peguei um livro chamado... “O Jovem Sherlock Holmes”

**P:** uhun... quantos anos você tinha?

**B:** uhn... doze... eu não lembro

Além dos filmes na TV, tendo em conta que seu acesso às mídias digitais é bastante limitado, inferimos que essas seleções de títulos lhe chegam também mediante a forma como são expostas as obras nas gôndolas das bibliotecas públicas e sebos que frequenta com seu pai. Segundo Bernardo, seu pai não lê muitos livros, mas é quem sempre o acompanha na busca por novos títulos.

**P:** [...] de onde vêm os livros ((que você lê))?

**B:** a maioria vem da biblioteca do meu pai... a escola eu não pego mais tanto assim porque não tem mais TANTA variedade assim... aqui... que é como o professor falou... que eu acho que daria se a biblioteca fosse maior e tivesse bem mais livros entendeu?

Grande parte dos livros que lê são emprestados da biblioteca situada próxima à casa de seu pai, a quem visita periodicamente, comenta sobre suas leituras e com quem vê novela. Algumas vezes, sempre na companhia de seu pai, também realiza trocas de alguns exemplares já lidos em sebos.

Embora seja reconhecido em sua escola como um leitor contumaz de literatura, uma atividade que pratica com frequência, não necessariamente o faz todos os dias, uma vez que dedica-se também a outros interesses.

- P: [...] quando você sai... da escola... normalmente o que que você costuma fazer?
- B: eu vou direto pra casa né? [...] eu vou lá... como meu primeiro almoço... como já disse né? eu durmo um pouco... levo minha irmã... eu volto... durmo mais um pouco... vou pro meu segundo almoço... aí tenho um tempinho livre onde eu posso escrever... assistir algum filme... ler e aí eu tenho que buscar minha irmã... mais um pouquinho de tempo li::vre que eu posso fazer isso aí que eu acabei de falar... e depois... às sete e meia... acabei de falar que eu sou... eu e meu pai... a gente é muito noveleiro entendeu?
- P: ah... vocês gostam de novela?
- B: a gente adora novela... éh::... às sete e meia eu assisto novela.. as oito e meia também
- [...]
- P: você falou que você lê também... você lê todos os dias ou não?
- B: não sempre que aí não dá tempo né? às vezes eu não leio todos os dias... às vezes eu levo... eu vou dormir na casa do meu pai... já falei... aí eu levo na mão e na mochila...
- P: uhun
- B: o livro e às vezes eu nem leio

Bernardo, assim como os demais adolescentes da pesquisa, manifestou outros interesses além da leitura de livros e, apesar de sempre ter em mãos dois ou três livros, não os lia diariamente. Isso não implica classificá-lo como menos ou mais leitor, bom ou mau leitor. Cada qual lê os textos que lhe chegam às mãos segundo critérios singulares que nem sempre estão vinculados à esfera escolar e o que os diferencia é a forma como escolhem, o que escolhem, por que escolhem e os significados que atribuem a estes textos.

### 4.3 Uma antologia das percepções

Em seus depoimentos, os adolescentes nos informam os percursos de leituras que se entrelaçam, ora com semelhanças, ora com diferenças, especialmente na atribuição de valores e sentidos às práticas de letramento, tanto as escolares como suas as leituras vernáculas. Esses percursos, de um lado convergem e confirmam os resultados de estudos anteriores, de outro, apresentam traços únicos e evidenciam singularidades transitórias, pois, por estarem vinculadas à sua historicidade e ao contexto sócio-histórico, reformulam-se constantemente.

Inicialmente, tratamos sobre o acervo de leituras e os critérios e motivações que concorrem na seleção das leituras dos adolescentes nas horas livres. Posteriormente, apresentamos os atores sociais ou institucionais que, a partir da percepção deles, influenciam

suas práticas de leitura. Procuramos apurar os fatores que condicionam suas práticas de leituras e, assim, conhecer as narrativas que os adolescentes constroem sobre essas práticas.

#### 4.3.1 Entre vampiros, espadas, bruxos e amores perdidos, o que selecionam para ler

Entre as prescrições do que deve ser lido ao longo de todo o Ensino Fundamental, preconizadas nos documentos oficiais que orientam os currículos escolares e concretizadas nos acervos restritos constantes nos livros didáticos e o que os docentes consideram, efetivamente, importante de ser lido em sala de aula, há uma grande variedade de textos e suportes, os quais os estudantes acessam em seu cotidiano. Essa gama de textos, nem sempre vinculados ao cânone escolar, é tomada como ilegítima, julgamento baseado na hierarquização das práticas de leitura e dos objetos dados a ler, e grande parte desses jovens avaliam-se como “maus leitores” (ALIAGAS MARÍN, 2008).

As experiências de leituras da maioria dos adolescentes-participantes de nossa pesquisa e a forma como se apresentaram à pesquisadora, no entanto, marcam um contraponto frente à pesquisa de Aliagas Marín (2008), não por invalidá-la, mas no sentido de evidenciar a pluralidade dos significados atribuídos às práticas de letramentos das quais participam. No quadro 05, apresentamos o conjunto de textos e suportes mencionado pelos adolescentes, em suas práticas de leitura no tempo livre.

Quadro 5 – Acervos que mobilizam para ler

	<b>Impresso</b>	<b>Digital</b>
<b>Caio</b>	<b>Gibis</b> <b>Biografia:</b> - Muito Mais que 5inco minutos, Kéfera - Tá gravando. E agora? Kéfera <b>Aventura:</b> - Percy Jackson - Harry Potter <b>Terror:</b> Ouija (autor desconhecido)	<b>Contos de terror:</b> Wattpad (autores desconhecidos);  <b>Redes sociais</b>
<b>Julia</b>	<b>Bíblia</b>	<b>Contos de viés religioso:</b> Wattpad (autores desconhecidos); <b>Contos fantásticos:</b> Wattpad (autores desconhecidos);

		<b>Contos de amor:</b> Wattpad (autores desconhecidos); <b>Redes sociais</b>
<b>Raul</b>	<b>Aventura:</b> - Percy Jackson - Harry Potter <b>Ação/ mitologia (inspirados em videogames):</b> God of War <b>Terror:</b> Resident Evil <b>Histórias em Quadrinhos:</b> Calvin e Haroldo <b>Mangás:</b> Cavaleiros do Zodíaco Dragon Ball Z.	
	<b>Impresso</b>	<b>Digital</b>
<b>Matheus</b>	<b>Livros infantis e infanto-juvenis:</b> Para os eventos de mediação de leitura (não chegou a citar títulos).	<b>Portais de notícias digitais;</b> <b>Redes sociais;</b>
<b>Bernardo</b>	<b>Terror:</b> Invasores de Corpos Sob Redoma e outros de Stephen King <b>Suspenses:</b> Psicose; <b>Mistério infanto-juvenil:</b> O Jovem Sherlock Holmes; <b>Histórias em Quadrinhos:</b> Calvin e Haroldo; Garfield; Turma da Mônica; <b>Ação/ mitologia (inspirados em videogames):</b> God of War e Divergente.	

Fonte: Autora

Guardadas as diferenças nas formas de significar as leituras, todos enunciaram uma cisão entre os letramentos vernaculares e os escolares, tanto os das aulas de Língua

Portuguesa como os experienciados na da Sala de Leitura. As leituras escolares e conteúdos são avaliados como igualmente importantes, para fins de aprimorar o desempenho oral, apropriar-se de normas, ampliar o léxico entre outros. Todos reconhecem nas práticas de letramentos escolares o acesso ao conhecimento, as avaliam como “importantes” e vinculam essa relevância, em parte, à leitura de textos “informativos”. Contudo, essa avaliação não implica o apagamento ou a marginalização das práticas de letramentos relativas a outros âmbitos de convivência e socialização (Street; Street, 2004).

Raul, Bernardo e Caio revelaram acessar títulos e gêneros textuais (Quadro 5) semelhantes, alguns vinculados a produções cinematográficas, outros a narrativas de videogames e outras mídias. Esse acervo, em grande parte, é difundido e acessado por meio das mídias digitais. São leituras designadas como “transmidiáticas” (SIBILIA, 2012; INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016), ou seja, a leitura de textos que estão em relação simultânea com múltiplos suportes, e que instituem não só novas formas de relacionar-se com a leitura, mas também com produtos de consumo ligados a grandes marcas de brinquedos, roupas e alimentos.

Suas leituras, contudo, não se circunscrevem às mídias digitais. Bernardo, por exemplo, tem acesso restrito à internet (somente durante as aulas semanais de Informática Educativa), menciona em seu depoimento obras amplamente difundidas por outros meios, como a televisão, além daquelas que toma conhecimento por meio de suas visitas às bibliotecas públicas e sebos.

Julia e Matheus também têm acesso aos textos por meio das mídias digitais, mas seus interesses divergem entre si e em relação aos demais adolescentes-participantes. Matheus afigura-se nesse grupo como o único participante que adere às leituras escolares, tanto para atender às demandas do projeto de mediação de leitura, como para informar-se, por meio dos portais de notícias que acessa de seu celular, ambas por escolha própria, tal como declarou, e por influência das aulas da Sala de Leitura.

Apesar de demonstrar grande entusiasmo por lendas folclóricas e mitológicas, leituras feitas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Matheus tem interesses que se sobrepõem à decisão de reler um livro ou de buscar leituras correlatas. Sair para andar de bicicleta com os amigos, os treinos de futsal, as séries da “Netflix”, as redes sociais e outras atividades comuns aos adolescentes das mais variadas classes sociais são práticas que o conecta a seus pares e bastante valorizadas por ele.

Julia, por outro lado, foi a participante que se posicionou como “não-leitora”, isso por não ser leitora habitual de livros impressos de literatura, concepção socialmente construída (ABREU, 2006; ALIAGAS MARÍN, 2008), e por não costumar ler em seu tempo livre o que a escola, esfera social de grande legitimidade, lhe propõe. Entretanto, a leitura da Bíblia e de romances e contos compartilhados em um aplicativo de seu celular, faz parte de suas práticas cotidianas.

Grande parte das leituras diárias de Julia, externas ao âmbito escolar, centra-se na Bíblia e, ao falar sobre o momento de leitura, Julia alia o dever ao prazer.

- J:** eu::: pego a bíblia pra ler né? porque eu tenho que ler a bíblia...  
[...]
- P:** de qual igreja que é?
- J:** éh::: Mensageiros de Cristo... aí eu... gosto bastante de ler a bíblia né? tem que ler... aí eu leio
- P:** como que é pra você ler a bíblia? você gosta?
- J:** eu gosto... é muito bom
- P:** [...] e como você se sente assim quando você tá lendo a bíblia?
- J:** ah me sinto bem porque:::.... a palavra é muito boa né? que fala(m)... e é muito bom ler a bíblia... ainda mais pra estudar...

Declara por várias vezes que é bom ler a Bíblia, que se sente bem quando a lê e argumenta: “porque eu tenho que ler a bíblia”, expressando um dever pessoal. Em seguida, generaliza o que havia dito: “tem que ler... aí eu leio”, como se ecoasse uma ordem externa, alheia à sua autonomia. A reprodução de uma prática reforçada pela orientação de outro é reafirmada por ela: “a palavra é muito boa né? que fala(m)...”. Este último trecho, “que falam”, apresenta a voz do outro, daqueles que a orientam nessa leitura, e pareceu-nos um dito usual entre seus familiares ou fiéis de sua igreja. As leituras feitas no aplicativo, nesse contexto, entram como secundárias, algo que alega fazer quando está de “cabeça vazia”, tal como havia dito na roda de conversa. Nesse sentido, constrói uma hierarquia em suas leituras e as compreende distantes do âmbito escolar e, ao se declarar como “não-leitora” ou uma pessoa que lê “mais ou menos”, demonstra aplicar uma hierarquia de valores às práticas de letramento na qual suas leituras vernáculas inserem-se numa posição inferior ao letramento escolar.

O acervo de leituras de Raul é composto por leituras de seu interesse: histórias de ação, aventura e seres mitológicos. Em sua maioria, tratam-se de narrativas que circulam entre o universo das Histórias em Quadrinhos e dos videogames. Entretanto, sua curiosidade por novas práticas de leitura, eventualmente, o coloca em contato com outros gêneros literários.

Exemplo disso, é quando conta sobre a decisão de voltar a ler o livro infantil, citado na roda de conversa, ou, num outro momento, quando relata que procurou na internet por uma fábula lida na infância, ou, ainda, quando diz da convocação para participar do *slam* poético da escola. Nesse sentido, o ato de ler para Raul conecta-se à prática da fruição, do prazer, sem preocupar-se em hierarquizar objetos e práticas; são leituras que assumem um papel diferente daquele atribuído ao letramento escolar.

Caio, por outro lado, tal como apresentado, categoriza as leituras em escolares e pessoais. As leituras escolares, inclusive as que lhe agradam, como a leitura de Frida Kahlo, por exemplo (realizada para uma atividade da Sala de Leitura), é compreendida como uma prática escolar, que atende a propósitos alheios a seus interesses pessoais. Nesse caso, uma escolha feita a partir da seleção do POSL para tratar de “temas” e responder às perguntas. As leituras vernáculas entram em outra categoria, subdividindo-se em leituras rápidas – nas quais predominam as HQs e obras com ilustrações – e naquelas que exigem tempo e atenção. Esse acervo vincula-se ao universo adolescente, ao apelo da grande mídia e as práticas de leitura em ambiente virtual, a partir de gêneros multimodais.

Bernardo, desde os primeiros anos escolares, construiu uma identidade leitora que o vincula às suas aspirações sociais (ALIAGAS-MARÍN, 2008). Seu anseio por tornar-se escritor é o motor que o leva a legitimar o letramento escolar, em especial, o ensino da norma padrão da língua na disciplina de Língua Portuguesa, na sua opinião um pré-requisito para tornar-se um bom escritor. Valoriza também as práticas de letramento da Sala de Leitura e as avalia como importantes para formação de opinião. Entretanto, suas leituras vernáculas não estão vinculadas à esfera escolar. Repertoriado pelos filmes da TV e por suas visitas às bibliotecas públicas e aos sebos, atribui a essas leituras outros papéis. Voltam-se para o tempo livre, para distrair-se e alimentar a construção de seus próprios personagens, como no caso das leituras de Sherlock Holmes. Para Bernardo, a leitura, assim como outras atividades prazerosas, está livre de regras fixas, de uma ordem de leituras, de rotinas e da obrigatoriedade.

Nos depoimentos desses adolescentes, evidencia-se que o acesso às mídias digitais e aos grandes meios de comunicação têm se consolidado como grandes provedores de bens culturais de várias ordens e ideologias e, portanto, facilitado a difusão e o acesso à leitura. Ressaltamos, contudo, que nessa consideração não há afirmação de que sejam essas mídias fiáveis ou inadequadas, ou tencionamos estabelecer qualquer juízo de valor quanto ao seu acesso, uma vez que as compreendemos unicamente como um canal. Outra forma de acesso à



leitura realiza-se por meio das socializações e das trocas entre os pares. Bernardo e Raul são um exemplo disso nesse grupo, além de Matheus com relação à Sala de Leitura.

#### 4.3.2 Quem escreve suas histórias entre leituras?

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016) trata de identificar as pessoas que influenciaram o gosto pela leitura, o que colabora para planejar políticas culturais de acesso ao livro. Os resultados dessa última edição causaram estranheza aos analistas da pesquisa, que guardavam certas expectativas com relação aos possíveis mediadores de leitura (FAILLA, 2016). Entre os entrevistados considerados leitores<sup>100</sup>, 55% responderam que não havia “ninguém em especial”, 15% informaram ser a mãe ou algum responsável do sexo feminino, 10%, uma professora ou um professor e 6% disseram ser o pai ou um responsável masculino.

Em nosso estudo, por outro lado, sobretudo por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, nossos dados divisam certas nuances em suas percepções. Em alguns casos, há pessoas que influenciam suas identidades leitoras, mas não mobilizam diretamente suas leituras, outros participantes simplesmente não reconhecem nenhum ator social como influência para suas leituras, como a tendência observada na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. No quadro 06, organizamos excertos nos quais declaram sobre pessoas direta ou indiretamente relacionadas às leituras que realizam.

Quadro 6 – Pessoas que fomentam suas leituras

	Pessoas diretamente mencionadas	Pessoas que identificamos em seus relatos
<b>Caio</b>	P: ...escolher o livro? alguém que indica... C: é o tema mesmo que me faz... ((escolher)) tipo OUIJA... como eu gosto de coisa de terror é::: o Ouija e uma coisa de terror aí eu já pego e já leio a primeira página na biblioteca vejo que eu gostei tipo::: aí eu pego e compro	De acordo com sua percepção, não é influenciado por ninguém em particular. Em suas declarações também não pudemos identificar nenhuma pessoa.
<b>Julia</b>	J: é::... bastante assim... é que a gente fala bastante é da bíblia né? minha mãe fala bastante pra le::r livro...	Sua mãe é explicitamente citada.

<sup>100</sup> Sobre os critérios adotados nessa pesquisa ver nota de rodapé n. 17, pág. 35

<b>Raul</b>	<p><b>R:</b> bom... hábito de leitura? é meu irmão Vinícius ele diz que ele lê bastante/ bastante livros também... tanto que tem até um livro de radiologia... e o meu irmão Guilherme acho que ele... já leu uns dois livros completos... um de terror::r... dois de terrores na verdade que ele gosta bastante... bom eu também sou igual os meus irmãos... gosto de ler também terror::r... aventura::ra...</p> <p>[...]</p> <p><b>R:</b> [...] é eu:: peguei.. eu achei.. eu vi ele:: ele não era muito longo era tipo dessa grossura assim ((faz um gesto com o polegar e indicador sinalizando um livro de poucas páginas)) aí eu peguei ah vou ler né? éh:: o professor Eduardo lê tão bem... por que eu não posso ler? aí eu acabei pegando... e:: eu li... eu não lembro qual foi</p> <p>[...]</p> <p><b>R:</b> então... só comecei a ler por causa da sala de leitura né?</p>	<p>O POSL e seus irmãos, segundo sua percepção, despontam como pessoas que o inspiram e o motivam identificar-se como leitor.</p> <p>Contudo, suas leituras atuais concretizam-se sobretudo por meio das trocas com seus amigos.</p>
<b>Matheus</b>	<p>P: e você conversa com professor... tanto de leitura como de língua portuguesa sobre o que você lê?</p> <p><b>M:</b> não... eu não tenho essa interação ainda com eles</p> <p>P: é? você tem... você pede alguma sugestão... ou pra alguém? sobre leitura...</p> <p><b>M:</b> às vezes [...] com a minha vó mesmo</p> <p>P: ah é? ... e que tipo de coisa... você conversa com sua vó sobre as leituras dela ou ela te conta?</p> <p>M: não muito... por que quase não fico em casa né?</p>	<p>Identifica sua avó como leitora, mas não como alguém que influencia diretamente suas escolhas de leitura.</p> <p>Segundo seu relato, destaca-se o POSL como a pessoa que mobiliza suas leituras atuais.</p>
	<b>Pessoas diretamente mencionadas</b>	<b>Pessoas que identificamos em seus relatos</b>
<b>Bernardo</b>	<p>P: é? sobre os livros que você lê... você conversa em casa com eles? com alguém?</p> <p><b>B:</b> não... só com meu pai</p> <p>[...]</p> <p>P: [...] de onde vêm os livros ((que lê))?</p> <p><b>B:</b> a maioria vem da biblioteca do meu pai... a escola eu não pego mais tanto assim porque não tem mais TANTA variedade assim...</p>	<p>Embora não tenha declarado explicitamente, seu pai destaca-se como incentivador das práticas leituras de Bernardo.</p>

Fonte: Autora

Caio, ao ser interpelado se em sua família alguém tinha o hábito de ler, inicialmente respondeu enfaticamente que não. Depois, ao enumerar as leituras de sua irmã, toda a coleção

da Turma da Mônica e da Turma da Mônica Jovem; toda a coleção de Harry Potter e de Percy Jackson, reformulou e concluiu que sim, sua irmã lia bastante. Ao longo da entrevista, porém, pouco mencionou sua irmã, salvo quando perguntado diretamente. Esse movimento pareceu demonstrar que, num primeiro momento, não vincula suas leituras e escolhas à sua família. Quando lhe foi perguntado, porém, se alguém indicava livros a ele, respondeu que os escolhia pelo título (Quadro 5), sem responder diretamente se trocava impressões com seus amigos, professores ou família. Do letramento escolar, não destacou nenhum ator institucional, as leituras escolares, segundo as percepções de Caio representam tarefas, sem que essa conotação seja necessariamente negativa. A família de Caio, nesse contexto, ocupa o lugar de provedora de suas leituras. Suas práticas de leitura, porém, vinculam-se ao que é constantemente ofertado na grande mídia.

Para Julia, por outro lado, as relações familiares e laços afetivos apresentaram-se como decisivos. A leitura diária da Bíblia e seu interesse por filmes e narrativas de viés religioso está diretamente ligado ao letramento familiar, sobretudo por recomendação de sua mãe. O primeiro romance de Julia foi lido por insistência de sua mãe e, foi um *best seller*, sem qualquer relação com o tema religioso: “ela fala que é bom pra gente::: ser alguém na vida né? pra gente praticar cada vez mais... ela fala pra mim né? isso”. Evidencia-se, nesse trecho, a valorização da prática da leitura em si, independente do conteúdo ou discurso que orienta o texto. À leitura para a adolescente são atribuídos dois significados. As leituras religiosas assumem um caráter evangelizador, moralizante, aportando ensinamentos que dizem respeito à conduta cristã, por meio da leitura e estudo da bíblia. As outras leituras são meio para a ascensão social, “ser alguém na vida” por meio da leitura, “praticar cada vez mais”, estabelecendo, desse modo, uma relação positiva com as práticas de leitura escolar, que visam ao desenvolvimento e ao aprendizado, suplantando, dessa forma, as desvantagens sociais experimentadas pela geração anterior.

Quanto a Raul, apresenta como referência dois adultos, Vinícius, seu irmão mais velho, e Eduardo, o POSL. Quando conta sobre sua seleção de leituras, delineada segundo seus interesses, apresenta seu irmão mais novo, Guilherme, à sua prima e alguns de seus colegas de escola, em especial seu amigo Bernardo, com quem compartilha suas afinidades, faz suas trocas e sustenta suas leituras. Entre os cinco participantes, Raul é o que mais se mostra aberto às novas experiências de leitura, acatou rapidamente a proposta de participação no *slam* escolar, demonstrou curiosidade pelo livro mencionado na roda de conversa e o

emprestou da Sala de Leitura e, na ocasião da entrevista, estava lendo o livro que tomou emprestado de sua prima.

Distinto de Raul em sua entrevista, Matheus não aponta diretamente nenhum ator social como influente diretamente em suas leituras. O fato de reconhecer sua avó como leitora, a quem pertence o acervo familiar, deixa transparecer a valorização da leitura no âmbito familiar, mas não a reconhece como uma pessoa que o mobiliza a ler. Alega que permanece pouco em casa, além da pouca afinidade com os temas do acervo da avó. Embora declare não interagir diretamente com os professores a respeito de suas leituras, o POSL está diretamente ligado às práticas de leitura de Matheus, tal como declara a respeito de seus hábitos de leituras atuais.

Bernardo, por seu turno, embora não declare diretamente a influência de um ator específico nas leituras que realiza, seu pai, aparece em seu relato, como um agente que condiciona suas práticas de leitura. Desde suas primeiras leituras, quando ainda não era alfabetizado e não gostava de ouvir histórias, seu pai não só lhe oferecia gibis, como também lhe ensinou a ler, antes mesmo do ciclo de alfabetização. Segundo Bernardo, seu pai não lê muitos livros, mas é quem o leva às bibliotecas públicas e aos sebos.

Embora os índices das pesquisas quantitativas apontem de forma recorrente para determinados atores sociais como influentes nas práticas de leitura, os dados de nossa pesquisa evidenciam uma tendência um pouco mais complexa. Uma vez que, em grande parte, os próprios declarantes apresentam um espectro maior de possibilidades que não se encaixa em um ou outro ator, simplesmente. Sobretudo porque, nesse momento de experimentação, a adolescência, as relações interpessoais não parecem se estabelecer de forma estável.

#### **4.3.3 A construção do personagem leitor**

Ao interpellá-los a respeito de suas práticas de letramento familiar, nosso interesse foi compreender como e em que medida as leituras infantis, ou a ausência dessas práticas, repercutiram e repercutem em suas práticas de leitura atuais. Esse interesse foi motivado pelo

estudo de Heath ([1982] 2004), que acompanhou o letramento de crianças em idade pré-escolar até seus primeiros anos de escola, e vinculou sua menor ou maior adaptabilidade ao letramento escolar às práticas de letramento familiar, subordinando-as ao tempo de escolaridade de seus pais e às interações entre pais e filhos. Nosso estudo não tem qualquer pretensão em confrontar os estudos de Heath ([1982] 2004), ao contrário, parte de seus resultados para refletir sobre a fase de vida posterior ao apresentado em seu estudo, a adolescência.

Nessa perspectiva, consideramos, além das distâncias contextuais entre as duas pesquisas, a complexidade das identidades dos adolescentes-participantes – já que fazem parte de uma sociedade urbana, de um meio social heterogêneo e complexo, onde figuram desigualdades nas oportunidades de acesso a bens culturais e materiais –, que se posicionam e aderem (ou não) às propostas escolares de diferentes formas. Somam-se as novas formas de se relacionarem com os letramentos, o que Sibilia (2012), fundamentada em Corea e Lewkowicz (2010), vincula às leituras transmidiáticas.

Ao expor os percursos de leituras desses cinco adolescentes, visamos traçar um panorama heterogêneo que nos possibilitasse entrever aspectos recorrentes em suas histórias de vida e, assim, apontar fatores que contribuem para suas práticas de leitura.

As leituras de infância (ou sua falta), tal como o estudo de Heath ([1982] 2004), nesse contexto, repercutiram nos primeiros anos escolares, no que tange à aquisição da escrita. Raul e Julia, por exemplo, segundo seus depoimentos, não tiveram qualquer contato com livros infantis no âmbito familiar nem recordam qualquer prática de leitura da infância. Suas histórias de vida familiar são bastante distintas, não obstante, a escola, para ambos, lhes propiciou experiências jamais vivenciadas antes. A forma como ambos relataram suas dificuldades na alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em certa medida, os aproxima das crianças cujas famílias (HEATH, [1982] 2004) não estão familiarizadas com a forma e o discurso escolar, o que concorre para que passem por um processo de aculturação, como discutido por Kleiman (2010).

Entretanto, esse fator não impediu que ambos adotassem práticas de leitura habituais na adolescência. Uma vez que ambos, assim como os demais participantes, fazem parte de uma sociedade grafocêntrica, constituída por diferentes práticas sociais de uso da linguagem escrita e, no caso desses adolescentes, fomentada pelas práticas escolares de letramento.

O que os diferencia é a forma como percebem suas identidades e como constroem suas interações com os demais. Nesse sentido, as relações e os valores familiares aparecem como um forte propulsor de suas maneiras de construir suas identidades leitoras e que, na adolescência, se estende às interações com os diferentes atores sociais desse âmbito.

Embora Caio não vincule suas práticas de leitura aos hábitos familiares, o acesso a bens de consumo e meios comunicação de massa orienta suas escolhas por leituras voltadas a esse meio. A escola, pelos bens culturais que legitima, responde a outros interesses, alheios a Caio. No entanto, por ser este um âmbito por onde transitam inúmeras práticas discursivas (SIGNORINI, 2007; BUNZEN, 2009), suas interações não se limitam aos deveres escolares, e seus interesses pessoais são compartilhados com outros adolescentes com as mesmas afinidades e que frequentam o mesmo espaço escolar e que, portanto, fomentam suas leituras, assim como o acesso às mídias digitais e a produtos culturais variados.

A relação de Julia com a religião a vincula aos familiares. No meio escolar, não pareceu identificar ninguém com quem compartilha seus interesses de leitura, o que a impossibilita de, antes da roda de conversa, reconhecer que Caio, assim como ela, era leitor do mesmo aplicativo, o qual acessava frequentemente. E, portanto, identificou-se como “não-leitora”. Suas leituras não encontram outras formas de compartilhamento e, desse modo, esteiam-se no âmbito familiar.

A forma como Raul relaciona-se com seu pai e irmão, com quem compartilha os desenhos animados, os jogos de videogame e algumas leituras em torno desse tema, contribuem para a manutenção de seu interesse pelos gêneros que lê. E, assim como Caio, identifica-se com vários outros estudantes e alguns familiares, que validam e fomentam novas leituras. Ademais, a maneira como se relaciona e identifica o POSL de sua escola, (alguém que “lê tão bem”) desde os primeiros contatos, apresenta-se como uma possibilidade de incorporar outros gêneros a suas práticas de leitura.

Matheus, por outro lado, não vincula sua família às suas leituras, mas ao ato de ler. Contudo, sua identidade leitora funda-se a partir de um evento de letramento escolar que relatou espontaneamente na entrevista individual. O reconhecimento como leitor (“eu ganhei a medalha... aprendi a ler em seis meses”) pela professora e por seus colegas o encorajou a tomar parte em outras práticas de leitura (“eu sou uma das pessoas que gostam de ler... conseguem ler”). Sua participação no projeto de mediação de leitura confirma seu interesse na leitura em voz alta e mobiliza suas leituras e seu interesse pelas práticas de letramento da Sala de Leitura.

A relação de Bernardo com seu pai é perpassada por inúmeros eventos de letramento literário e repercute na forma como passou a ser reconhecido no âmbito escolar desde a alfabetização. Esse reconhecimento legitima sua identidade leitora diante dos demais atores sociais do âmbito escolar e impulsiona tanto suas leituras como seu anseio por tornar-se escritor.

Essas identidades, portanto, não são estáveis, delineiam-se segundo as formas como se socializam e são acolhidas em suas interações interpessoais nas práticas das quais tomam parte.

*As práticas se apoiam, também, tanto no mundo individual como no social, e são entendidas mais eficientemente se concebidas como existentes nas relações interpessoais, dentro de grupos e comunidades, e não como um conjunto de propriedades que jazem ao interior dos indivíduos. (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 112-113, tradução nossa<sup>101</sup>)*

Isso implica considerar que não é pertinente apontar fatores intrínsecos aos indivíduos ou a suas origens (família ou comunidade) como condicionantes de sua participação em letramentos escolares ou não. Tampouco podemos atribuir às práticas individuais de leitura (ou sua falta) à participação estritamente em uma outra esfera social, tal como a escola.

Nesse sentido, ler constitui-se em uma forma de interação social através da qual se constroem as identidades leitoras (ALIAGAS MARIN, 2008) e as práticas de leitura concretizam-se a partir das interações interpessoais e afetivas, em diferentes esferas sociais, oportunizadas pelo acesso a produções culturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

<sup>101</sup> A versão original do excerto supracitado: *Las prácticas se apoyan, también, tanto en el mundo individual como en el social, y son entendidas más útilmente si se conciben como existentes en la relaciones interpersonales, dentro de grupos y comunidades, en vez de como un conjunto de propiedades que yacen al interior de los individuos. (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 112-113)*

Neste estudo, propusemo-nos a aceder as percepções de adolescentes, estudantes de uma escola pública municipal de São Paulo, sobre as práticas de leitura literária e outras das quais tomam parte, identificando tanto os sentidos atribuídos a essas práticas, como os fatores que confluem para participarem de tais práticas. Ao construirmos nosso estudo a partir das percepções dos participantes, visamos dar voz àqueles a quem normalmente orientamos, de quem frequentemente falamos, por quem regularmente pensamos, mas a quem dificilmente escutamos: os adolescentes.

Essa escolha nos impôs compreender e considerar que, ao analisar suas percepções, adentrávamos no campo da subjetividade, da historicidade, dos afetos (NÓBREGA, 2008) e de práticas e eventos de leitura selecionados por suas memórias. Ademais, consoante à abordagem sócio-histórica e cultural dos Estudos dos Letramentos, tal decisão implicou a necessidade de conhecermos e analisarmos as propostas e situações de interação com textos literários no local de estudo dos participantes, bem como compreender as prescrições que parametrizam as práticas de letramento escolar, a fim de compreender se e como o letramento escolar (HEATH, 2004) influencia em suas práticas e acervos de leitura.

Nossas análises sobre o âmbito escolar nos permitiu entrever as tensões e articulações que permeiam nas relações entre o prescrito pelos documentos orientadores, as práticas docentes e a forma como, efetivamente, os adolescentes-participantes percebem e se apropriam, ou não, dos letramentos escolares. Nesse âmbito, pudemos identificar relações que, em certos aspectos, reafirmam alguns postulados pelos Estudos dos Letramentos e, em outros, criam alguns contrapontos, quando confrontados com estudos anteriores.

Os documentos oficiais que orientam os currículos escolares pressupõem um modelo de sociedade meritocrático, onde todos podem, a partir do esforço, alcançar patamares comuns, e, com base nesse modelo, o acesso a bens culturais estaria ordenado a partir de uma suposta igualdade, na qual basta aos sujeitos orientarem suas ações para isso. Pouco discutem sobre os condicionantes desse acesso, bem como sobre as desigualdades produzidas no interior da escola que se sobrepõem a desigualdades sociais mais amplas. Prescrevem um conjunto fechado de conteúdos e objetivos de aprendizagens que visa formar um cidadão nos moldes das classes dominantes. Street e Street (2014, p. 121), ao designar esse modelo de letramento como “autônomo”, estendem sua crítica ao âmbito escolar e asseveram que as práticas de letramento nessa esfera constituem-se “de tal maneira a marginalizar as alternativas e [...] a controlar os aspectos cruciais da linguagem e pensamento.”



No que tange aos documentos orientadores vigentes no período de nosso estudo de campo (SÃO PAULO, 2016a; 2016b), embora tenhamos notado um movimento no sentido de considerar o contexto sócio-histórico e cultural das práticas de letramento e propor um currículo que vai ao encontro do preconizado pela Portaria 7.655<sup>102</sup>/2015, o tratamento dado ao letramento literário em ambos os documentos, assim como nos demais cadernos orientadores analisados (SÃO PAULO, 2010; 2012), pressupõem um modelo específico de leitor, que responde positivamente e de forma homogênea aos conhecimentos e capacidades decorrentes da produção e recepção de determinados gêneros textuais. Nesse aspecto, poderíamos afirmar que se conformam ao modelo autônomo, tal como enunciado por Street e Street (2014).

Não obstante, ao imputar ao letramento escolar a qualidade de autônomo, incorre-se em dois equívocos. O primeiro é que, desse modo, desconsideramos que a sala de aula, e por extensão o espaço escolar, são, como bem coloca Bunzen (2009), “um espaço de circulação e negociação de significações entre alunos em interlocução com seus professores, uma vez que o conhecimento escolar é nada mais do que uma construção coletiva.” (COLINVAUX, 2007 apud BUNZEN, 2009, p. 114).

O segundo equívoco refere-se à afirmação de que os letramentos escolares marginalizam e controlam os letramentos de outras esferas. Os adolescentes-participantes de nossa pesquisa, entretanto, orientam nosso olhar noutro sentido. Convocam-nos a confrontar essa afirmação. A partir de suas declarações, pudemos observar que, ainda que, efetivamente, haja a tentativa de distinção dos letramentos que devem ter lugar na escola, por meio da delimitação de conteúdos a serem aprendidos, os adolescentes demonstram saber desviar-se desse controle, ao atribuir diferentes papéis aos letramentos escolares e as suas práticas de leituras vernáculas, de modo a garantir a manutenção e a valorização destas últimas.

No contexto de nossa pesquisa de campo, esse desvio consuma-se também na relação entre o que preconizam os documentos oficiais para o ensino da leitura e o que efetivamente escolhem os professores para suas práticas docentes. Na disciplina de Língua Portuguesa, o planejamento anual indica adotar o estudo dos gêneros textuais, seguindo as orientações do “Caderno de Apoio e Aprendizagem, Língua Portuguesa, oitavo ano” (SÃO PAULO, 2010), associado ao estudo de tópicos gramaticais. Contudo, as professoras demonstram valorizar o

---

<sup>102</sup> Documento que regulamenta as orientações do letramento da Sala de Leitura e tem como uma de suas propostas dar visibilidade “à literatura marginal periférica, à literatura de mulheres, negros e LGBT.” (DOC/SP, 2015). Para acessar a esse documento, ver nota de rodapé n.53, pág. 82.

domínio no uso das normas padrão da língua, o que, na visão dessas professoras, pode propiciar-lhes o ingresso à formação superior, e, de modo amplo, promover a ascensão social. E, visando oferecer instrumentos para que os alunos alcancem o que presumem como necessário para o ingresso no mundo do trabalho, priorizam em suas aulas o ensino dos conteúdos gramaticais. A leitura e os gêneros literários, nesse sentido, ocupam papéis secundários, servem de suporte para o ensino da língua padrão ou para aprimorar a leitura oral.

Ademais, em suas declarações, mostram-se desencorajadas a propor a leitura de textos aos alunos por acreditar que estes não se interessam pela leitura ou são pouco capazes de ler e compreender. O que denota uma compreensão específica de leitura (ABREU, 2006) e exclui as formas como estes adolescentes, através de suas experiências pessoais nas práticas letradas de outras esferas, definem como leitura para si. (ALIAGAS MARÍN, 2008) Essas posições das docentes refletem suas dificuldades para lidar com a forma como os adolescentes contemporâneos se relacionam com a leitura e a escrita e as impedem de compreendê-los como leitores. O que marca a distância entre o modelo de leitores que idealizam como legítimos e os leitores que esses jovens efetivamente são hoje (SIBILIA, 2012). Diante disso, delegam a prática da leitura às aulas da Sala de Leitura.

Essa instância, por seu lado, conforme consta no seu planejamento do POSL, trata de apoiar o trabalho de leitura de Língua Portuguesa adotando os mesmos gêneros textuais a ser tratados para cada bimestre letivo e realiza a leitura compartilhada, tratando os aspectos relativos ao contexto de produção, autoria, suporte, sentidos do texto e outros elementos pertinentes ao reconhecimento das características dos gêneros textuais. As práticas de letramento nesse âmbito, no entanto, não se restringem às aprendizagens de conteúdos avaliáveis, a leitura ganha novos significados a partir das escolhas que faz o POSL ao selecionar suportes, assuntos e autores que são historicamente escanteados pelos letramentos escolares. Ademais, sua atuação tampouco se restringe ao horário de aulas regular. O letramento da Sala de Leitura desdobra-se por meio de projetos que não fazem parte da grade curricular, não são obrigatórios e, dessa forma, instituem-se como eventos de letramentos autogerados (IVANIČ; MOSS, 2004).

Além do projeto de mediação de leitura, iniciativa do POSL que conta com a colaboração de outros professores, o sarau e a batalha de *slam* poético são eventos que funcionam no contraturno escolar, além de serem abertos à comunidade. Este último projeto estendeu-se a um concurso que oportunizou a participação dos jovens dos anos finais do

Ensino Fundamental em um evento externo ao espaço escolar, uma batalha interescolar de *slam* poético<sup>103</sup>. A entrada do *slam* na escola demonstra como certas práticas de letramento, autogeradas e localmente situadas, infiltram-se no âmbito escolar e geram novas formas de participação (BARTON; HAMILTON, 2004). Há hoje um grande número de escolas brasileiras incluindo o *slam* em suas práticas de letramento. Para Kalantzis e Cope (2004), o engajamento dos estudantes com os letramentos está condicionado aos aspectos que dizem respeito à sua realidade, aquilo que se vincula à sua identidade, e a apropriação desses letramentos lhes permite ressignificar suas leituras a partir de seu próprio discurso. Neves (2017, p. 109) defende que nesses eventos de *slam* poético “os alunos se tornam leitores e escritores de poemas, seus versos tematizam criticamente a atualidade, reivindicam mudanças”.

Observamos, desse modo, que no contexto da escola-campo, há dois movimentos paralelos e simultâneos de letramento, um no sentido de conformar as práticas de linguagens ao que é historicamente legitimado na disciplina de Língua Portuguesa, e outro no sentido de transgredir o letramento escolar e abrir as portas para a participação da comunidade e das práticas situadas de letramento, as práticas da Sala de Leitura.

Essa dinâmica tensa imprime efeitos sobre esses adolescentes. Em suas declarações, a escola, ao mesmo tempo que ocupa um papel significativo nas experiências com a língua escrita e a leitura, concorre com inúmeros letramentos com os quais estão em permanente contato, inclusive de forma simultânea ao letramento escolar. Pois, os adolescentes já não se encerram entre as quatro paredes das salas de aula, as paredes tornaram-se redes (SIBILIA, 2012) que são constantemente atravessadas pelas mídias digitais, através das quais se relacionam com o mundo externo, que inclui as redes sociais e inúmeras possibilidades de leituras, nas quais se projetam produtos da cultura de massa, voltados ao consumo. Portanto, como bem coloca Street (2004, p. 83<sup>104</sup>) convém ter em conta “o ‘impacto’ dos letramentos em receptores supostamente passivos e o caráter aparentemente neutro e universal dos modelos de letramento das agências que o difundem.” A escola, nesse contexto, ao mesmo tempo que exerce um papel de legitimidade, já não tem o poder de comeder o acesso à informação, ao conhecimento e às mais controversas ideologias.

---

<sup>103</sup> Não pudemos testemunhar os efeitos práticos desse projeto sobre as práticas de leituras dos estudantes da escola-campo, uma vez que o projeto havia sido anunciado já no final da geração dos dados da pesquisa.

<sup>104</sup> Versão original do excerto supracitado: [...] *el «impacto» de la literacidad en receptores supuestamente pasivos y el carácter aparentemente neutral y universal de los modelos de literacidad de las agencias que la imparten.*

As relações familiares assomam-se como fundadoras de seus afetos, vínculos e valores, e fomentam a forma como significam as práticas dos letramentos escolares, mas nem sempre são decisivas no que tange às seleções de leituras. As seleções de seus acervos de leituras realizam-se por meio da socialização de suas práticas de leituras vernáculas entre amigos, familiares e até mesmo nas relações interpessoais virtuais; seja para revalidá-las ou para experimentar novas leituras, de todos modos, para divertir-se.

À vista disso, em lugar da proposição de novas formas de envolvê-los em outras leituras, em leituras que se sobrepõem ao que esses jovens escolhem de modo independente, faz-se imprescindível considerar que os adolescentes não só gostam de ler como efetivamente leem. Sendo assim, consideramos a premência de escutá-los e oportunizar situações para que compartilhem suas leituras, não para corrigi-las, diminuí-las ou censurá-las, mas para abrir espaço para trocas, para que tenham a oportunidade de escutar o outro em suas considerações a respeito do que leem, escutam, veem e, assim, possam reler-se, escutar-se e rever-se em suas leituras de mundo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: ALB; CEALE; Mercado de Letras, 2001a. p. 139-157.

\_\_\_\_\_. Diferentes formas de ler. Originalmente apresentado na Mesa-redonda Práticas de Leituras: história e modalidades, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Cultura letrada: literatura e leitura**. Coleção Paradidáticos. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALIAGAS MARÍN, Cristina. El desinterès per la lectura: Converses amb un adolescent. 2007. 208 f. Tese (Doutorado em Comunicação Multilíngue) - Facultat de Traducció i Filologia (UPF), Universitat Pompeu Fabra, Barcelona-ES. Disponível em: <<https://repositori.upf.edu/handle/10230/1267>> Acesso em: 29 de ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura. In: **Simposio Prácticas letradas contemporáneas: análisis y aplicaciones**. 8º Congreso de Lingüística General. UAM, 26 de jun. 2008. Disponível em: <[www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG5.pdf](http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG5.pdf)> Acesso em: 29 de ago. 2017.

\_\_\_\_\_. HANGOUT infancia #3, Aliagas. Una etnografía sobre el desinterés lector adolescente. Produção: Infancia Contemporánea. Participantes: ALIAGAS MARÍN, Cristina Marín; POVEDA, David; MORGADE, Marta; GONZÁLEZ-PATÍÑO, Javier. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid: 24 de out. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kCzYcfAdP6k>> Acesso em: 13 de dez. 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. SP: Martins Fontes, 1997 [1952-53]. p. 277-326.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Local literacies: reading and writing in one community. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 07-15. Tradução: Glícia Azevedo Tinoco

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sobre o processo de formação do gosto e a constituição do sujeito leitor. In: INSTITUTO C&A. **Prazer em Ler**. São Paulo: Cenpec, 2007, vol. 2.

BUNZEN, Clecio. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009, 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CARVALHO, Ana Carolina Pereira. **Posso dar uma ideia? Cada um pega o que quer...** Sobre a formação de leitores na sala de leitura. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith; DIXON, Carol. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, 2007, 20(2), pp. 7-38.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

COSSON, Rildo. O apagamento da literatura na escola. In: **Investigações, Linguística e Teoria Literária**. Número 1 Vol. 15 jul., 2002, p. 113-120. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/issue/view/98>> Acesso em: 16 de set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014 [2006].

\_\_\_\_\_. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Org.) **Coleção Explorando o Ensino. Literatura: ensino fundamental** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 21 de nov. de 2017.

\_\_\_\_\_. Literatura: modos de ler na escola. In: BOCCHESI, Jocelyne. (Org.) **O cotidiano das letras**. Anais da XI Semana de Letras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

DE GRANDE, Paula. Bacarat. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, Curitiba, n.23, vol. 23, p. 11-27, dez. 2011.

EVANGELISTA, Aracy Martins. Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola. In: **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, Out. de 2011. Disponível em: < <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm> > Acesso em 12 de jan. 2018.

FAILLA, Zoara. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Zoara (Org.) **Retratos da leitura no Brasil 4**. São Paulo: Sextante; Instituto Pró-Livro, 2016. Disponível em: < <http://prolivro.org.br/home/confirme> > Acesso em: 10 de set. de 2017.

FIRMINO, Estevão Marcos Armada. **Sala de Leitura na Rede Municipal de São Paulo: Reflexões sobre eventos e práticas de letramento com uma turma de 4º ano**. 2015. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos-SP.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GEE, Paul James. Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words, In: ZAVALLA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas e etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 23-55.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 16-33. Tradução livre: Sandro dos Santos (UERN).

HEATH, Shirley Brice. El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela, In: ZAVALLA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas e etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 143-179.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil - 2015. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/8042-downloads-4eprlb>> Acesso em: 24 de jul. 2016

IVANIČ, Roz; MOSS, Wendy. La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. In: ZAVALLA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas e etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 211-246.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Designs for Learning. E-Learning**, vol. 1, n. 1, 2004. Disponível: <<http://newlearningonline.com...DesignsForLearningELearning2004.pdf>> Acesso em 02/11/2016.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

\_\_\_\_\_. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007

\_\_\_\_\_. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. In: *Revista PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LERNER, Delia. É possível ler na escola? In: LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 73-102.

MEDEIROS, Maria A. Histórias de leituras no Brasil. In: **Políticas e práticas de leitura no Brasil**. Série Em Questão, 2. São Paulo: Ação Educativa. Observatório da Educação e Juventude. 2003. p. 61-73. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/handle/123456789/2410>> Acesso em 07 de set. 2017.

MINAYO. M.C.S. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa social: Teoria, Método e criatividade**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002, cap. 1, p. 9-25.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Editora UFPR.



NEVES, C. A. B. Slams - letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/134615>> Acesso em 17 de jul. de 2018.

NOBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 13, n. 2, p. 141-148, ago. de 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2008000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2008000200006&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 27 de ago. 2017.

OLIVEIRA, Tania Amaral et al. **Tecendo Linguagens**: Língua Portuguesa 8º ano. 4.ed. São Paulo: IBEP, 2015.

OLIVEIRA, Virgínia de Souza Avila. **Um estudo de caso do letramento literário em famílias de camadas populares**. 2015. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-SP.

PAULINO, Graça. Letramento Literário: Por Velas e Alamedas. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*. Salvador/BA, n. 5, 2001, p. 117-125. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842>> Acesso em: 08 de set. 2017.

\_\_\_\_\_. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, vol. 17, n. 1, 2004, p. 47-62. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37417104.pdf>> Acesso em: 08 de set. 2017.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Para ler as políticas e as práticas de leitura no Brasil. In: **Políticas e práticas de leitura no Brasil**. Série Em Questão, 2. São Paulo: Ação Educativa. Observatório da Educação e Juventude. 2003. p. 12-19. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/handle/123456789/2410>> Acesso em 07 de set. 2017.

ROJO, Roxane Helena R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em:<[http://www.academia.edu/1387699/Letramento\\_e\\_capacidades\\_de\\_leitura\\_para\\_acidada\\_nia](http://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_acidada_nia)> Acesso em 18 de nov. de 2016.

ROLLEMBERG, A.T.V.M. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados In: BASTOS, L.C.; SANTOS, W.S. (Org.) **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013, cap. 2, p. 37-48.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa – 8º ano / Programas: Ler e escrever e Orientações curriculares.** Livro do Professor. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Leitura ao pé da letra:** caderno orientador para ambientes de leitura / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME /DOT, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial** – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria) São Paulo: SME / COPED, 2016a. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/32151.pdf>> Acesso em fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial: Língua Portuguesa** – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria) São Paulo: SME / COPED, 2016b. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/32151.pdf>> Acesso em fev. 2017.

SCRIBNER, Silvia; COLE, Michael. Desempaquetando la literacidad. In: ZAVALLA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas e etnográficas.** Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 57-79.

SIBILIA, Paula. O desmoronamento do sonho letrado: inquietação, evasão e *zapping*. In: **Redes ou paredes. A escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 63 a 92.

\_\_\_\_\_. Do quadro negro às telas: a conexão contra o confinamento. In: **Redes ou paredes. A escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 173 a 198

SOARES, Magda Becker. Letramento em verbete: O que é letramento? In: **Letramento um tema em três gêneros.** São Paulo: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Aracy Alves et al. (Org.) **Escolarização da leitura literária.** Belo Horizonte: Ceale, 2011 [1999].

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002<sup>a</sup>. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 06 de set. 2017.

\_\_\_\_\_. Português na escola - História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002b, p. 155-178.

\_\_\_\_\_. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T., (Org.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. 2009. 219 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Filologia e Linguística Portuguesa, Brasil, n. 8, p. 465-488, ago. 2006. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/view/59767>>. Acesso em: 15 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Novos estudos de letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian; STREET, Joanna. La escolarización de la literacidad. In ZAVALLA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. (Org.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas e etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 181-210.

TARZIA, Shirlei Aparecida Alves. **Sala de Leitura: Olhares de professoras da Rede Municipal de São Paulo**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo-SP.

VIANNA, Carolina. A. D.; SITO, Luanda; VALSECHI, Marília C.; PEREIRA, Letícia M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: ASSIS, C.; KLEIMAN, A. **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas: mercado de letras: 2016, p. 27-59.

VINCENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. In: Educação em Revista. Belo Horizonte: FAE/UFMG, nº 33, jun./2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Espaços, usos e ±unções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BEN-COSTA, Marcus L. A. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-47

VÓVIO, Claudia Lemos. **Entre Discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. 2007. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

VÓVIO, Claudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes. Meirelles. (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005, cap. 1, p. 41-64.

ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. Introducción. In ZAVALLA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. (Org.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas e etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 7-20.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, p.11-22, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>> Acesso em: 20 de fev. 2017.

\_\_\_\_\_. A formação do leitor. **Leitura e o Ensino da Literatura**. Curitiba: Ibpx, 2012.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA

### ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA

**Local:** Sala de Leitura da EMEF

**Tempo aproximado:** 1:30h

**Acordos prévios com o grupo:**

- A roda de conversa será gravada somente para registro e análise da pesquisa. As imagens não serão divulgadas e tampouco as identidades dos participantes;
- A conversa não tem qualquer fim avaliativo e nem mesmo qualquer julgamento de valor, não há respostas certas ou erradas, mas opiniões pessoais a respeito dos temas tratados;
- Durante a roda de conversa espera-se que **todos** se manifestem emitindo sua opinião a cada pergunta/tema proposto;
- É importante que durante a fala de cada participante os demais respeitem seu turno de fala, não interrompendo sua fala com palavras, ruídos, gestos ou expressões de desaprovação que possam constranger o falante;
- É imprescindível o respeito mútuo quanto às diferentes opiniões e posicionamentos para que não haja qualquer tipo de agressão, seja física ou verbal.

### **Atividade 1 – AMBIENTAÇÃO: Caça-livros**

**Objetivo específico:** Através de uma atividade lúdica inicial observar como cada um dos participantes localizam os livros da Sala de Leitura e em que medida estão familiarizados com o ambiente; Como identificam elementos literários e editoriais, como personagens, autor, editora, nacionalidade, recursos editoriais, etc.

A razão de se iniciar esta roda com uma atividade lúdica tem como fim, além dos objetivos que correspondem à análise dos dados, integra-los entre si e ao tema da conversa: o livro e a leitura.

**Tempo aproximado:** 15 a 20 min.

**Material:** 3 cartões com a lista de tarefas; livros da Sala de Leitura.

**Atividade:** Os nove alunos inicialmente convidados se dividem em três equipes de três alunos;

A cada equipe lhes é dada uma lista de tarefas de busca de livros da Sala de Leitura;

“Ganha” a primeira equipe que completar a lista de tarefas e um ponto a mais à equipe cujo

participante ajude a equipe retardatária a encontrar os demais livros.

### **Equipe 1**

- 1 livro informativo para consultas;
- 1 livro cujo autor seja uma mulher;
- 1 livro cujos personagens principais sejam adolescentes.

### **Equipe 2**

- 1 livro que fala sobre artes plásticas;
- 1 livro de narrativas da cultura nordestina;
- 1 livro de contos folclóricos.

### **Equipe 3**

- 1 livro de crônicas;
- 1 livro cuja história seja uma lenda indígena;
- 1 livro cujo personagem seja um objeto inanimado.

## **Atividade 2 – Seleção livre de livros**

**Objetivo específico:** Após a seleção dos livros que cada um fará para sua leitura pessoal, observar como argumentam suas escolhas e, com isso, possibilitar que transpareçam suas concepções sobre o livro e a leitura.

**Tempo aproximado:** 15 min.

**Material:** Livros da Sala de leitura, esteira e pufes.

**Atividade:** Após encontrar os livros propostos na atividade anterior, os jovens deverão expô-los na esteira de forma que todos possam facilmente visualiza-los em uma roda; Pedir-lhes que imaginem que estão numa feira de livros, que observem os livros dispostos e escolham um ou dois livros que leriam por escolha própria durante uma tarde livre e sem obrigação.

A escolha é totalmente livre, os livros poderão coincidir entre dois ou mais alunos, não há qualquer critério pré-estipulado para a escolha.

Somente depois que todos já tiverem escolhido e separado o(s) livro(s) de sua escolha, pedir-lhes que expliquem na roda que primeiro elemento lhes chamou a atenção no livro e, posteriormente, o que o/a fez decidir por aquele(s) livro(s) ao final.

## **Atividade 3 – Leitura compartilhada: *O companheiro que não gostava de ler*, de Frei Betto**

**Objetivo específico:** Compreender que significados atribuem ao papel da literatura.

**Tempo aproximado:** 20 a 30 min.

**Material:** 10 cópias da crônica selecionada; pufes em círculo.

➤ Antes da leitura:

- 1) Por que você acha que algumas pessoas gostam de ler e outras não?
- 2) Você considera importante ler? Por que?
- 3) Que tipo de textos você considera importante?

➤ Depois da leitura:

- 1) Na opinião de vocês, é importante ler livros de ficção? Por que?
- 2) Por que Pedro, o personagem da crônica, não tem o hábito de ler mesmo sendo alfabetizado?
- 3) O que vocês consideram um bom leitor? Quais qualidades tem um bom leitor?
- 4) O que vocês acham dos textos que leem na escola?
- 5) E das atividades de leitura na escola?

#### **Atividade 4 – FECHAMENTO: Café e bate papo**

**Objetivo específico:** Avaliação das atividades de leitura e autoavaliação sobre sua participação e colocações.

**Tempo aproximado:** 15 a 20 min.

Cada participante vai responder a apenas duas perguntas:

1. O que você achou da atividade de leitura compartilhada de hoje?
2. Como você avalia sua participação em cada uma das atividades? Que partes gostou e quais não gostou? Por que?

**Observações:** A roda deverá acontecer em uma tarde em que não haja aula na Sala de Leitura, 3º ou 6ª feira. Confirmar com POSL e Coordenadora.

<b>Horário Fundamental I – Tarde</b>					
	<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
<b>1ª. Aula</b>	5º A		1º B	3º A	
<b>2ª. Aula</b>	2º A		3º B	2º C	
<b>3ª. Aula</b>				1º A	
<b>4ª. Aula</b>	1º C		4º C		
<b>5ª. Aula</b>	5º B		4º A	2º B	
<b>6ª. Aula</b>			4º B	3º C	

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS: ADOLESCENTES

Bloco	Perguntas-guia
Aspecto sociocultural	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Você poderia se apresentar pra mim?</b> (IDADE / LOCAL DE NASCIMENTO / IDENTIDADE RACIAL / ÉTNICA)</li> <li>2. <b>Me fala um pouco sobre sua casa e as pessoas com quem você vive.</b> (LOCAL / USA TRANSPORTE PRA CHEGAR À ESCOLA / VIVE COM QUEM / GRAU DE ESCOLARIDADE DA FAMÍLIA / PROFISSÃO DOS PAIS E IRMÃOS)</li> <li>3. <b>O que sua família, pais/ responsáveis/ irmãos, costumam fazer nas horas livres?</b> (HÁBITOS DE: LEITURA / TV (POR ASSINATURA), INTERNET / RÁDIO)</li> <li>4. <b>Na sua família vocês costumam conversar sobre o que?</b> (HÁ DISCUSSÃO SOBRE LEITURA? SOBRE OS PROGRAMAS VISTOS NA TV, RÁDIO OU INTERNET?)</li> <li>5. <b>Sua família frequenta atividades religiosas? Como são essas atividades?</b> (EXPLORAR SE HÁ PRÁTICAS DE LEITURA/ TIPOS DE TEXTOS?)</li> </ol>
Acessos e oportunidades	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. <b>O que costuma fazer no período em que não está na escola?</b> (EXPLORAR OS TIPOS DE ATIVIDADES E ESPAÇOS CULTURAIS QUE FREQUENTA E DO ENTORNO)</li> <li>7. <b>Que tipo de espaços culturais há próximos à sua casa ou escola? Frequenta algum deles, para que?</b> (BIBLIOTECA / CINEMA / CASAS DE CULTURA / ETC.)</li> <li>8. <b>Que tipos de passeios você faz com, sozinho(a) ou com sua família, nos finais de semana?</b> (EXPLORAR HÁBITOS CULTURAIS: CINEMA, PARQUES, SHOPPING, SHOW, CASA DE FAMÍLIA, FESTAS RELIGIOSAS)</li> <li>9. <b>Alguém na sua família tem o hábito de ler? O que leem? Em que situações?</b> (EXPLORAR SE POSSUEM LIVROS E DE QUE TIPOS/ GÊNEROS)</li> </ol>
Leitura na primeira infância	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. <b>O que você lembra do seu primeiro contato com livros de “historinhas”?</b> (EXPLORAR SE “LEU” SOZINHO(A), ALGUÉM/ QUEM LEU / COMO FOI A EXPERIÊNCIA / SE RECORDA QUAL LIVRO / QUANDO E ONDE)</li> <li>11. <b>Você tinha seus próprios livros infantis (“livrinhos”)?</b> (EXPLORAR QUANTIDADE / TÍTULOS / FORMA DE AQUISIÇÃO)</li> <li>12. <b>Como eram suas brincadeiras na primeira infância, até os 6 anos de idade?</b> (EXPLORAR BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS, FANTASIAS, FABULAÇÕES)</li> <li>13. <b>Você frequentou a creche ou a pré-escola? Como eram as atividades que sua professora realizava?</b> (EXPLORAR: MEMÓRIAS DA SUA RELAÇÃO COM AS PROFESSORAS / COLEGAS / AS ATIVIDADES DE LEITURA / O ESPAÇO E OBJETOS PRÉ-ESCOLARES)</li> </ol>



Sua identidade leitora	<p><b>14. Como foi sua primeira leitura de livro sem ilustração (não infantil)?</b> (O QUE CONTAVA O LIVRO / QUE ASPECTOS (NÃO) AGRADOU? / QUEM O RECOMENDOU?)</p> <p><b>15. Atualmente, que tipo de leitor(a) você é?</b> (POR QUE SE IDENTIFICA ASSIM? / TIPOS DE TEXTOS QUE TEM CONTATO DIARIAMENTE/ ESPORADICAMENTE / QUAIS SUPORTES / SE FICÇÃO, COMO DESCREVE O GÊNERO? / QUANTIDADE ESTIMADA DE LIVROS POR ANO)</p> <p><b>16. O que você costuma ler por sua escolha, voluntariamente?</b> (COM QUE FREQUENCIA / ESTÁ LENDO ATUALMENTE, O QUE? / COMO CHEGOU A ESSAS LEITURAS / COMPARTILHA SUA IMPRESSÕES A RESPEITO DESSAS LEITURAS?)</p> <p><b>17. O que você lê atualmente?</b> (COMO É A HISTÓRIA? / EM QUE LUGAR VOCÊ COSTUMA LER? DE QUE MANEIRA, SENTADO, DEITADO, ETC.? / COSTUMA COMENTAR COM ALGUÉM SOBRE O QUE ESTÁ LENDO?)</p> <p><b>18. Se tivesse que escolher textos que narram histórias, quais tipos de história interessaria mais você?</b> (O GÊNERO / O SUPORTE)</p> <p><b>19. Ao entrar numa grande livraria ou biblioteca, o que lhe faria pensar em comprar ou tomar emprestado um livro? Por que?</b> (PRIMEIRO ASPECTO, CONFRONTAR COM SUA RESPOSTA NA ATIVIDADE DA RODA DE CONVERSA)</p> <p><b>20. Já participou de alguma feira de troca de livros, sarau ou outro evento literário?</b> (SE SIM, COMO FOI? / SE NÃO, COMO IMAGINA QUE SEJA?)</p> <p><b>LEITURA DIGITAL</b></p> <p><b>21. Você navega pela internet, o que costuma fazer quando está na internet? Que sites costuma visitar?</b> (QUAIS MÍDIAS? / PESSOAL, LAN HOUSE OU DA ESCOLA? / QUANTAS HORAS DE ACESSO DIÁRIO? / TIPOS DE PÁGINAS / TIPOS DE TEXTOS / EXPLORAR A NARRATIVA)</p> <p><b>22. É muito comum ver os alunos da sua turma com celulares durante aula. O que eles costumam fazer? Na sua opinião, por que usam celular na aula?</b> (VERIFICAR SE REPRODUZ UMA FALA ESCOLAR OU SE FUNDAMENTA SUA OPINIÃO)</p>
------------------------	--

**NO FUNDAMENTAL I**

- 23. O que você lembra das atividades de leitura literária que eram realizadas pelas professoras dos 1º e 2º anos do Fund. I e da Sala de Leitura?**  
(COMO ERAM AS ATIVIDADES / COMO ERA SUA PARTICIPAÇÃO? / COMO ERA A RECEPÇÃO DOS COLEGAS? / LEMBRA ALGUM TÍTULO EM ESPECIAL?)
- 24. O que você lembra das atividades de leitura literária que eram realizadas pelas professoras dos 3º, 4º e 5º anos do Fund. I e da Sala de Leitura?**  
(COMO ERAM AS ATIVIDADES / COMO ERA SUA PARTICIPAÇÃO? / COMO ERA A RECEPÇÃO DOS COLEGAS? / LEMBRA ALGUM TÍTULO EM ESPECIAL?)
- 25. Desse período, dos 06 aos 10 anos, você se lembra de algum livro que marcou sua vida? Qual?**
- 26. O que você acha das leituras propostas pela escola, você costuma ler os livros indicados pelo professor? Faz tarefas sobre esses livros?**  
(UMA LEITURA POR GOSTO OU CURIOSIDADE. / LIDO NA ESCOLA OU FORA DELA / RECOMENDADA POR ALGUÉM? / QUEM?).

**NO FUNDAMENTAL II**

- 27. Já no 6º, você se lembra das atividades de leitura literária realizadas por seus professores, seja de Língua Portuguesa ou da Sala de Leitura?**  
(Considera que houve grandes mudanças do 5º para o 6º ano? Quais?)
- 28. E no 7º e 8º anos, você acha que houve mais mudanças ou considera que as atividades de leitura eram semelhantes às do Fundamental I? Por que?**
- 29. Que livros você consegue lembrar que leu no Fundamental II?**
- 30. Como você define as aulas de Língua Portuguesa? Considera que são importantes pra você? Por que?**
- 31. Quais os aspectos positivos e negativos das aulas de leitura que você tem nesta escola?**
- 32. Como são as atividades de leitura nas aulas de LP? Como você define sua participação nessas aulas?**
- 33. Como você define as aulas da Sala de Leitura? Você considera importantes ler textos literários na escola? Por que?**
- 34. Das leituras que você faz na escola, entre todas as disciplinas, quais tipos de texto mais lhe parecem interessantes?**
- 35. Você pede recomendação de leitura ou conversa com seus professores, tanto de LP como o POSL, sobre suas leituras literárias?**
- 36. Que tipo/ gênero de livros faltam ou você gostaria que tivesse a Sala de Leitura?**  
(Você acha que seus professores, de LP ou POSL, recomendariam esses livros para você e seus colegas? Por que?)
- 37. Além da Sala de Leitura, você acha que deveria haver estantes de livros em outros espaços da escola? Onde?**
- 38. Sua escola promove eventos literários, como feiras de livro, mercado de trocas, saraus ou outros?**  
(Se tem, você costuma participar? / Se não tem, você gostaria que tivesse e participaria desses eventos?)

<p>Concepções sobre a leitura</p>	<p><b>39. Na sua opinião, por que os adultos dizem que é importante ler?</b> (VOCÊ ESTÁ DE ACORDO? EM QUE ASPECTOS?)</p> <p><b>40. Você considera que ler ficção (crônicas, ficção científica, romances, contos, etc.) podem trazer que tipo de benefício ao seu leitor?</b></p> <p><b>41. É comum a gente ler em jornais e ouvir na TV e no rádio que os jovens não leem ou não gostam de ler. O que você acha disso?</b></p> <p><b>42. Vou te dizer uma frase e você completa com sua opinião, ok? Para você um jovem pode ser chamado de BOM LEITOR, quando ele... Você conhece um jovem que é considerado um bom leitor? Como ele é e o que ele costuma fazer com a leitura?</b></p>
<p>Encerramento</p>	<p>Você gostaria de falar algumas coisa sobre sua formação leitora que não lhe foi perguntada?</p> <p>Você tem alguma dúvida com relação à nossa entrevista?</p> <p>Alguma outra observação ou comentário?</p> <p>Agradeço imensamente sua colaboração!</p>

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS: PROFESSORES

### Bloco: dados pessoais e trajetória formativa

1. Você poderia se apresentar para mim? Dizer quem é você, qual sua atribuição nesta escola, qual sua trajetória formativa (licenciatura, educação básica etc.) e experiência neste cargo.  
Explorar: idade, local de nascimento e moradia atual, trajetória e experiência profissional/docente.
2. Você se considera uma leitora? Como você se caracteriza como leitor? Gosta de ler? Tem o hábito de ler? O que lê diariamente? Alguma leitura para sua profissão, quais?

### Bloco: práticas pedagógicas voltadas ao letramento literário

#### **PROFESSORAS DE LP**

1. Como você define o papel do Professor de Língua Portuguesa na formação de leitores na escolar? E o papel dos demais professores?
2. Em relação ao ensino da leitura, o que se espera que os alunos aprendam em termos de capacidades, atitudes, conhecimentos e valores em relação ao ato de ler? E à leitura literária?
3. Como você prevê que essas expectativas sejam alcançadas em sua prática pedagógica nesta escola? Quais os principais desafios?
4. Quais as principais qualidades do seu trabalho?
5. Com relação à elaboração do seu planejamento anual, você se apoia nas **Orientações Curriculares – Direitos de Aprendizagem e Orientações Didáticas / Guias de Planejamento** para definir Objetivos, Conteúdos e Avaliação, certo? Com relação ao planejamento das atividades que envolvem literatura, nos dois primeiros bimestres, por exemplo, vocês optaram por trabalhar com POEMA, CRÔNICA, POEMA DE CORDEL, o que você considera ao escolher o gênero a ser trabalhado, vocês elaboram juntas as sequências didáticas?
6. O quanto e como o livro didático ajuda a sua prática?
7. Como entra a leitura de textos literários em suas atribuições de professora?
8. Se desenvolve atividades de leitura literária, quais critérios emprega para escolher os textos e autores que vai abordar em sua turma?
9. Há listas de leitura, textos pré-selecionados de anos anteriores? Se sim, pode nos contar sobre ela?
10. De acordo com sua concepção de ensino de língua materna, qual o papel da leitura literária no ensino-aprendizagem?
11. Você já fez ou faz atividades de leitura literária em conjunto com o POSL?
12. Na sua opinião, que tipos de textos são mais importantes para se ler na escola? Por que?
13. De que maneira o tema do bimestre está atrelado à leitura e escrita?
14. Que objetivos você pretende alcançar com este tema?
15. Como você seleciona os textos para leitura para contemplar os objetivos deste tema?

#### **PROFESSOR ORIENTADOR DA SALA DE LEITURA**

1. Como você define o papel do Professor Orientador da Sala de Leitura na formação de leitores na escola? E o papel dos demais professores?
2. Você trabalha ou já trabalhou em colaboração com outros professores/ disciplinas? Como foi / é essa experiência? O resultado com os alunos é satisfatório?
3. De acordo com sua concepção de ensino de língua materna, qual o papel da leitura literária no ensino-aprendizagem?
4. O que você espera que os alunos aprendam em termos de capacidades, atitudes, conhecimentos e valores em relação ao ato de ler?
5. Em seu Plano Anual consta: Desenvolver uma relação dialógica / promover a igualdade; Conhecer e incorporar as leituras dos alunos. Fale um pouco sobre isso.
6. Como você prevê que essas expectativas sejam alcançadas em sua prática pedagógica nesta escola? Quais os principais desafios?
7. Quais as principais qualidades do seu trabalho?

8. Quais critérios você emprega para escolher os textos e autores que vai abordar com suas turmas?
9. Você inclui como um dos objetivos “Conhecer e incorporar as leituras de mundo dos educandos e da comunidade em que vivem.”, na prática como você incorpora essas leituras em suas aulas? Como é a aceitação dos demais?
10. Você poderia contar o que é e como funciona o Projeto “Ocupação na Sala de Leitura”?
11. Como você seleciona os textos literários e outros para vinculá-los aos objetivos do tema tratado no bimestre, Identidade, Diversidade Étnica, Direitos Humanos e Projeto de Vida?
12. Que objetivos você espera alcançar com estes temas?
13. Com relação à elaboração do seu planejamento anual, a leitura pode ser ensinadas através da adoção de estratégias, que estratégias você usa para que eles desenvolvam a capacidade de ler e compreender os textos?
14. Quanto ao acervo da Sala de Leitura, você considera que há suficientes livros? Que tipo de livros, gêneros ou autores, você acha que seria importante que compusesse o acervo? Algum outro recurso?
15. Como acontece o fluxo de empréstimos feitos pelos alunos? Os professores e demais funcionários costumam emprestar livros da sala de Leitura?

### **Bloco: recepção dos alunos em relação à leitura literária e textos literários**

1. Como observa a reação dos alunos diante de atividades que envolvem a leitura literária? Quais suas hipóteses para que essa reação ocorra? Como você percebe a recepção do alunos aos textos que você seleciona?
2. Há alunos que gostam de ler textos literários? Quanto aos alunos leitores, você sabe que livros eles têm o hábito de ler? Você conversa com esses alunos a respeito de suas leituras?
3. Que fatores, na sua opinião, interferem na formação do jovem leitor de literatura? O que influencia na formação deste leitor? Qual o papel da escola e do professor nesse sentido?
4. O que você pensa sobre os discursos que afirmam que jovens não leem e não gostam de ler? Esses discursos causam algum efeito em suas práticas e relação com os alunos? De que modo?

#### **PROFESSOR ORIENTADOR DA SALA DE LEITURA**

Como você percebe a motivação (expectativas) dos alunos que se iniciam como mediadores do “Ocupação” e o envolvimento/ desenvolvimento deles durante o processo? Pode contar algum exemplo positivo? Alguma desistência ou obstáculo durante o projeto?